Quienes trabajan en programas y proyectos sociales requieren concepciones y herramientas adecuadas para evaluar sus propias acciones y las de los demás. Superando el tradicional sentido de control o supervisión de unos actores sobre otros, este libro concibe la evaluación en el plano del aprendizaje compartido entre quienes programan, ejecutan y evalúan. Se entiende, entonces, como un instrumento social que, al transformar información en nuevo conocimiento, se constituye en una herramienta para la acción orientada a mejorar la situación de los grupos humanos en condiciones desventajosas.

Desde el análisis minucioso de la definición de evaluación, el texto ahonda en sus vinculaciones con el método científico, los criterios de validación y operacionalización, y las técnicas evaluativas más usuales. Asimismo se describe el proceso de diseño de un modelo evaluativo, con sus diferentes fases de aplicación, que será de utilidad para los trabajadores que se desempeñan en el campo social.

Elemento clave de la programación de las políticas sociales, la evaluación surge como una herramienta indispensable en los proyectos sociales que apunten a modificar las situaciones de adversidad, vulnerabilidad y desigualdad en que se encuentran ciertos grupos poblacionales.

ISBN 950-12-4508-X





8 PAIDÓS TRAMAS SOCIALES

O. Nirenberg / J. Brawerman / V. Ruiz EVALUAR PARA LA TRANSFORMACIÓN

EVALUAR PARA LA TRANSFORMACIÓN

Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales

Olga Nirenberg
Josette Brawerman
Violeta Ruiz



PAIDÓS TRAMAS SOCIALES

TRAMAS SOCIALES

Directora de colección
Irene Gojman

1. Cecilia Moise
Prevención y psicoanálisis

2. G. Cardarelli y M. Rosenfeld
Las participaciones de la pobreza

3. Hugo A. Míguez
Uso de sustancias psicoactivas

4. Francisco Morales Calatayud
Introducción a la psicología de la salud

5. Enrique Saforcada
La psicología sanitaria en las nuevas perspectivas de la salud pública

6. Susana Huberman
Cómo se forman los capacitadores

7. Silvia Schlemenson (comp.)
Leer y escribir en contextos sociales complejos

8. O. Nirenberg, J. Brawerman y V. Ruiz
Evaluar para la transformación

EVALUAR PARA LA TRANSFORMACIÓN

Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales

OLGA NIRENBERG
JOSETTE BRAWERMAN
VIOLETA RUIZ



PAIDÓS
Buenos Aires
Barcelona
México

Cubierta de Gustavo Macri

Motivo de cubierta: Fragmento de *Paisaje de Cèret* (1913) de Juan Gris

1a. edición, 2000

Queda hecho el depósito que peviene la Ley 11.723
Impreso el la Argentina. Printed in Argentina

Impreso en Gráfica MPS
Santiago del Estero 338, Lanús, en febrero de 2000

ISBN 950-12-4508-X

LAS AUTORAS

Olga Nirenberg

Es socióloga (Universidad Nacional de Buenos Aires –UBA–), con posgrados en Planificación Social y en Salud Pública. Es directora ejecutiva del Centro de Apoyo al Desarrollo Local (CEADEL) y coordinadora del área de evaluación del Programa de Atención a Niños y Adolescentes en Riesgo (ProAme, Secretaría de Desarrollo Social/BID). Trabaja como consultora en evaluación para otros programas nacionales de la Secretaría de Desarrollo Social y en el Programa Materno Infantil y Nutrición (PROMIN, del Ministerio de Salud/BIRF), y para programas internacionales, en especial el Programa Regional de Salud Integral del Adolescente de la OPS-Washington DC y el Programa UNI de la Fundación W. K. Kellogg.

Josette Brawerman

Es socióloga (UBA), con estudios de posgrado en Planificación Social. Ha sido consultora del Centro Interamericano de Desarrollo Social de la OEA y de UNICEF

Argentina. En la actualidad es miembro del equipo técnico de CEADEL y consultora del área de evaluación del Programa Materno Infantil y Nutrición (PROMIN, Ministerio de Salud/BIRF) y del Programa de Atención a Niños y Adolescentes en Riesgo (ProAme, Secretaría de Desarrollo Social/BID).

Violeta A. Ruiz

Es socióloga (UBA), con estudios en Programación Social. En 1997 recibió el Premio Adeba por el trabajo presentado sobre la evaluación del Programa Materno Infantil del Ministerio de Salud. Se desempeñó como consultora en programas sociales dependientes de distintas áreas de gobierno y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). Ha coordinado y colaborado en evaluaciones de programas para la Dirección Nacional de Gasto Público Social del Ministerio de Economía, CEADEL, UNICEF Argentina y programas dependientes de la Secretaría de Desarrollo Social de la Nación.

ÍNDICE

PRÓLOGO

El título del libro *Evaluar para la transformación* adelanta la intención de las autoras, fruto de su aquilatada experiencia en la formulación y evaluación de programas sociales. Y esta intención se resume, a nuestro juicio, en la propuesta de una reflexión profunda del significado de la evaluación como elemento clave en la programación de las políticas sociales.

Es frecuente, en los análisis de esta problemática, confundir la actividad de evaluación –con los supuestos de racionalidad implícitos en ella– con la de programación. Atribuir a la programación –entendida como la asignación de recursos *ex ante*– un carácter racional en todos los casos induce a error. La programación, como metodología de asignación de cualquier tipo de recurso en la sociedad, puede ser racional o irracional tanto en objetivos como en métodos, y es de suma importancia tener en claro este punto al abordar este tema, especialmente en la evaluación de programas.

En este trabajo, Nirenberg, Brawerman y Ruiz hacen un minucioso análisis del significado de la evaluación en

la programación, partiendo del entendimiento claro y simple (pero pocas veces incorporado en los textos) de que la evaluación no es una parte inicial o final del proceso de creación u operación de un proyecto o programa social, sino que se trata de un elemento constitutivo e inseparable del mismo. Es el núcleo motor de la racionalidad de la que debiera estar dotado todo proyecto destinado a modificar una realidad social, desde el comienzo hasta más allá de su finalización, desde las ideas iniciales que guían al programador en su diseño hasta el momento en que, cumplidos los objetivos, es necesario reflexionar tanto sobre los efectos de lo propuesto y actuado como sobre las consecuencias –deseadas y no deseadas– de los procesos que se han puesto en marcha.

En este sentido, en todo el texto hay un explícito rechazo a pensar la evaluación como un momento aislado, parcial y confinado en el tiempo, reafirmando el papel del "aprendizaje" que ésta brinda como punto de partida y de llegada, de prueba abierta y permanente base de nuevas propuestas y gestiones superadoras en la política y en la gestión social.

Un análisis apresurado podría llevar a confundir esta concepción de la evaluación con la racionalidad que Weber[1] define como propia de la modernidad y del capitalismo, racionalidad instrumental u operativa en la que fines, medios y condiciones son analizados por el actor y esto le permite elegir las conductas que lo llevarán, con los medios disponibles, a alcanzar los fines "racionalmente seleccionados". A su vez, Mayntz,[2] profundizando

1. Weber, M.: *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964.

2. Mayntz, R.: *Sociología de la administración pública*, Madrid, Alianza, 1994.

esta caracterización, en su análisis del sistema (modelo) político-administrativo moderno, redefine el problema de la racionalidad instrumental en la gestión del subsistema administrativo, mostrando las variaciones que registra ésta de acuerdo con la ampliación y evolución de sus funciones. En la etapa constitutiva del Estado moderno, tanto en el absolutismo fundante como en el período del Estado gendarme del liberalismo, el predominio de funciones como las de recaudación, orden externo e interno hacen que domine una racionalidad burocrática, cuyo criterio de éxito se basa en el apego a la norma, independientemente de los efectos que ella tenga.

La propia evolución del Estado, en el posterior período democrático de participación, se acompaña de nuevas funciones (obras públicas, desarrollo económico, políticas de bienestar social) y se corresponde con un nuevo modelo de gestión, el de la planificación, cuyos criterios de éxito (y racionalidad) se basan en el cumplimiento de "metas" que sustituyen la racionalidad burocrática. De este modo, para las autoras, coexisten en el seno del Estado dos tipos de racionalidad instrumental, con distintos argumentos.

Pese a esta distinción que surge de los paradigmas normas-metas, la base de racionalidad sigue teniendo características parciales, de tipo instrumental. Así concebida, la racionalidad del planificador, aunque distinta de la del burócrata, se detiene en el momento en que alcanzó el objetivo propuesto en el plan o proyecto. La exigencia –como afirmamos– es llegar a la meta, cumplir acabadamente con los fines del plan. En ambos casos, la racionalidad aparece como un elemento fragmentado, dada su definición instrumental, es decir, parcial.

Esta concepción limitada se contrapone con la racionalidad asociada a la evaluación, que constituye el modelo de la propuesta contenida en este libro y que R. Gómez[3] (utilizando los criterios epistemológicos de K. O. Apel) caracteriza como comprehensiva, en tanto discute o elucida la propia racionalidad (y justeza) de los fines que se persiguen.

La mera racionalidad instrumental, restringida y fragmentaria, está irremediablemente ligada a una concepción de la sociedad y su organización, y elimina la reflexión sobre las consecuencias de la acción, con un notorio empobrecimiento y limitación en el análisis, tanto a nivel epistemológico como de la propia concepción de la sociedad, de su organización, de los "modos aceptados como racionales y para la acción social misma".

La propuesta evaluativa que se aborda en este texto –en tanto elaborada como proceso que abarca y contiene todo el desarrollo del plan o proyecto, sometiendo a crítica sistemática no sólo los fines seleccionados y el ajuste de la operación a éstos sino además, y fundamentalmente, los efectos deseados y no deseados de la implementación, y aun el propio ejercicio de la evaluación misma, mediante la "metaevaluación"–, supera los límites de la razón instrumental y de la crítica expuesta.

Un elemento destacable de esta propuesta es el de la profunda asociación que se establece en el texto entre evaluación y método científico, relación estrechamente ligada a la concepción de racionalidad anteriormente expuesta. Sin embargo, esta asociación está lejos de identificar ambas actividades, e ignora sus diferencias. Recuperando la

3. Gómez, R.: *Neoliberalismo y seudociencia*, Buenos Aires, Lugar, 1995.

distinción que Bunge[4] hace entre ciencia y tecnología, la programación-evaluación aparece firmemente encuadrada en los cánones del método científico, respondiendo a sus exigencias de prueba y verificación, pero con identidad propia, en tanto acción práctica dirigida a la transformación, a la operación sobre la realidad social.

Un aspecto sobresaliente del trabajo reside en el esfuerzo didáctico con que se ha asumido la tarea a lo largo de los seis capítulos que componen el libro.

Desde el análisis minucioso de la propia definición de evaluación y sus implicancias, sus vinculaciones con el método científico, los criterios de validación y operacionalización, el análisis de las técnicas hasta la matriz de evaluación, la metodología expositiva elegida privilegia en todos los temas tanto la desmitificación de cuestiones aparentemente irreductibles (como es, por ejemplo, la aparente antinomia entre lo cuantitativo *vs.* lo cualitativo en investigación social), como las definiciones sencillas y accesibles, tanto para quien se asoma por primera vez a estas cuestiones como para los especialistas interesados en otras perspectivas analíticas.

El tratamiento de estos problemas resulta relevante en nuestro país, particularmente en el ámbito de las políticas sociales, dado que éstas muestran –con escasas excepciones– una generalizada orfandad tanto en la evaluación como en la formulación y gestión de programas y proyectos.

Resulta doblemente paradójico que esto ocurra en la Argentina, a la luz de su temprana vocación en la formulación de programas sociales y de salud a partir de la década del cuarenta, ya que al mismo tiempo, y en sentido

4. Bunge, M.: *¿Qué es la ciencia?*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1960.

contrario, aun con distintas definiciones, en el resto de América Latina, países como Chile, Venezuela y Cuba, entre otros, han recurrido al modelo de la planificación como método de enfocar su problemática social.

Seguramente son múltiples los factores que explican la renuencia del sector público a incorporar la programación (y la evaluación) con estos criterios de racionalidad en la gestión de los programas sociales. Entre ellos, constituye un elemento de peso la prevalencia en el subsistema administrativo del Estado argentino de una "cultura excesivamente burocrática", que se ha convertido en la orientación cuasi universal de toda gestión de Estado, trascendiendo los periódicos cambios de gobierno e, incluso, la alternancia entre modalidades democráticas y autoritarias que se sucedieron en los últimos cuarenta años.

De este modo, en la formulación y ejecución de la política social, aunque las acciones y los propósitos se etiqueten con frecuencia con el nombre de "programas" y recurran en no pocos casos a la liturgia formal de la propia programación, sus criterios de ejecución, racionalidad y éxito se atienen a los cánones estrictos del procedimiento contable, siendo el principal, y a veces el único criterio de ejecución, su apego al reglamento y a las normas de contabilidad pública.

Esta característica negativa "administrativista" que tiñe la política social argentina no puede desvincularse del propio accionar del subsistema político en el marco del Estado. Esto se debe, a nuestro juicio, en parte, a una falencia generalizada de dicho subsistema (el político), el cual, además de carecer de información y condiciones técnicas que le permitan limitar y controlar eficazmente el poder real del subsistema administrativo, se ha volca-

do crecientemente a utilizar las políticas sociales con un sentido fuertemente clientelístico, y para cuyo ejercicio la programación y la evaluación resultan superfluas. Igual consideración merece, a nuestro juicio, la gestión en las políticas sociales de un número importante de ONG, que han pasado a formar parte subsidiaria de la cadena mencionada de acciones clientelares.

El conjunto de estas consideraciones nos permite afirmar que sin duda la lectura de *Evaluar para la transformación* es ineludible, sobre todo para quienes asuman la tarea de la planificación social, para todos los que desean resolver las cuestiones que preocupan a Alicia (y no sólo a ella) acerca de dónde está parada y cómo llegar al fin del camino.

LEOPOLDO HALPERÍN
agosto de 1999

INTRODUCCIÓN

La imagen que nosotros construimos de la sociedad, la construimos para los ingenieros hidráulicos, para los jardineros... y para los revolucionarios. Todos ellos son invitados a nuestro teatro y les pedimos que no olviden su interés en la representación cuando estén con nosotros, porque queremos volcar el mundo sobre sus cerebros y sus corazones, para que puedan cambiarlo de acuerdo con sus deseos.

BERTOLT BRECHT[1]

En este libro nos dirigimos fundamentalmente a aquellos que desarrollan acciones sociales, ya sea que formulen o que ejecuten programas o proyectos, tanto desde organizaciones de la sociedad civil como desde distintas áreas de los diferentes niveles gubernamentales. Son ellos o ellas quienes se habrán visto más de una vez en la urgente necesidad de evaluar sus acciones y las de otros, pero desprovistos de las concepciones y herramientas adecuadas para tal responsabilidad. Creemos que también podrá ser de utilidad para agencias de cooperación o filantrópicas que apoyan proyectos y programas brindando financiamiento, asesoramiento y/o capacitación para temas de desarrollo social.

Uno de nuestros propósitos principales es el de despegar el sentido de la evaluación del puro control que ejercen unos actores sobre otros, para situarlo en el pla-

1. Brecht, B.: *Kleines Organon für das Theater, Schriften zum Theater*, Francfort, Suhrkamp, 1964, pág. 20.

no del aprendizaje compartido entre quienes participan de las gestiones de los programas o proyectos, de modo que sean capaces de provocar las transformaciones necesarias en las situaciones insatisfactorias y en los modos de actuar para su resolución.

Cuando decimos que nos importa la evaluación para la transformación, hacemos referencia al menos a dos niveles en los que las transformaciones deberían producirse. Uno es el de contribuir a modificar las situaciones de adversidad, vulnerabilidad o inequidad en que se encuentran ciertos grupos poblacionales; como aclararemos posteriormente, todo proyecto o programa social se formula para cambiar situaciones de ese tipo, y la evaluación debe mostrar en qué medida se produjo el cambio deseable y debido a qué factores. Otro es mostrar de qué manera las acciones desplegadas para producir esas transformaciones resultan o no las adecuadas, y qué cambios se aconsejan introducir en la forma de hacer las cosas. De modo que principalmente estamos hablando de evaluación para la acción transformadora.

Compartimos el pensar de Krishnamurti (1998) acerca de que no podrá existir una transformación del "orden" internacional –del mundo– si no hay transformaciones en el ser humano, en su propio mundo interior, en sus concepciones, en sus formas de mirar lo que lo rodea y, sobre todo, en las formas de vincularse con los demás humanos y con el ambiente. En tal sentido, puede hablarse también de la existencia de un pensamiento transformador.

Si bien a lo largo del texto reiteramos que la evaluación, considerada como una tecnología social, consiste básicamente en transformar información en nuevo cono-

cimiento, entendemos ese mecanismo como instrumental para la acción orientada a transformar las situaciones de grupos humanos en condiciones desventajosas. Es por eso que, pese a las similitudes, la evaluación se distingue de la investigación social.

No intentaremos aquí discutir otros enfoques ni criticar otras formas de evaluar; más bien tomamos los aportes que cada una de esas modalidades puede brindar, incluyéndolas en un esquema abarcativo. Sí intentaremos aclarar algunas confusiones provenientes tanto de distintos usos lingüísticos para nombrar las mismas cosas como de iguales términos para nombrar cosas distintas, como puede verse sobre todo en los capítulos 2 y 3, donde discutimos los diferentes tipos y abordajes de evaluación y desmitificamos algunas de las distinciones tradicionales.

La mirada evaluativa que aquí proponemos es integradora, comprehensiva, con momentos de detalle y momentos de síntesis gestáltica.

Este libro no sirve como manual o receta para evaluar de forma universal todo tipo de proyecto o programa; en tal sentido no desarrolla instrumentos sino que procura transmitir la concepción de cuáles son los procesos requeridos y las orientaciones acerca de las formas de encararlos, para diseñar evaluaciones distintas para los diferentes proyectos o programas donde los profesionales del campo social solemos hacer cada vez una nueva experiencia.

Para cumplir con nuestro propósito dividimos el texto en seis capítulos y dos anexos.

El primer capítulo pretende dejar aclarada nuestra concepción general acerca de la evaluación y su utilidad

como función de la gerencia, es decir, incluida en la gestión social. El segundo capítulo hace una recorrida por las tipologías usuales de la evaluación en la literatura consultada y, como ya advertimos, se abordan algunas discusiones aclaratorias al respecto. En el tercer capítulo hablamos de los abordajes, de los falsos dilemas entre las cifras y las palabras –lo "cuanti" y lo "cuali"– que envolvieron durante años la cuestión de la evaluación y que ahora parecieran ir superándose, aunque no del todo, concluyendo que es el rigor metodológico lo que importa en las evaluaciones y que es sólo mediante la subjetividad de muchos diferentes que se puede resolver la subjetividad individual, aislada e idéntica a sí misma. El cuarto capítulo presenta una reseña de las técnicas a las cuales puede recurrir la evaluación para generar o recopilar y analizar información, sin pretender con eso tratar la cuestión de forma exhaustiva, pues es tal el caudal de técnicas existentes que se requeriría un libro sólo para ese desarrollo; sin embargo, hemos incluido algunas que nos parecieron novedosas y también discutimos algunas otras que últimamente se levantaron al nivel de "métodos", pero que continúan siendo herramientas simples y útiles a disposición de los evaluadores (como las relacionadas con "evaluaciones rápidas" o de *rapid assessment*).

Finalmente, los capítulos quinto y sexto forman un solo bloque pero los hemos dividido para dar un respiro a los eventuales lectores. En el quinto se describen las características y los pasos del proceso de diseño de un modelo evaluativo, y en el sexto recorremos las fases de su aplicación y de la diseminación de los hallazgos, las conclusiones y las recomendaciones producto de la evaluación, cuyo meollo es el informe evaluativo. En los anexos

se incluyen ejemplos que ilustran los pasos descritos en el capítulo quinto.

Las autoras tuvimos la fortuna de trabajar en diferentes escenarios de las políticas sociales durante nuestra vida profesional, que ya lleva muchos años, más de los que nos gustaría numerar. Dedicamos a la evaluación gran parte de los últimos diez o quince años. Por un lado, trabajamos en el marco de programas dependientes del Estado nacional, pero con ejecución en los niveles locales, en algunos casos con financiamiento bilateral o bien del presupuesto nacional exclusivamente; también como miembros de una organización no gubernamental para el desarrollo social; asimismo, como consultoras en el marco de fundaciones o agencias de cooperación internacional para el desarrollo. De modo que estamos muy agradecidas a la gente de las instituciones con las que tuvimos la oportunidad de tan vastos y diferentes aprendizajes.[2] Fue en el marco de esas instituciones que pudimos relacionarnos con innumerables funcionarios, profesionales, técnicos, miembros de organizaciones locales y vecinos y vecinas, quienes nos abrieron y mostraron generosamen-

2. Algunas de esas instituciones son: el Centro de Apoyo al Desarrollo Local –CEADEL–, del cual las tres autoras somos miembros desde 1987; el International Development Research Center –IDRC–, de Ottawa, Canadá; el Programa UNI de la Fundación W. K. Kellogg; el Programa Regional de Adolescencia, de la Oficina Panamericana de la Salud –OPS– de Washington DC; UNICEF Argentina; el Centro Interamericano de Desarrollo Social –CIDES/OEA–; el Programa de Atención a Niños y Adolescentes en Riesgo –ProAme– de la Secretaría de Desarrollo Social y el Banco Interamericano de Desarrollo; el Programa Alimentario y Nutricional Infantil –PRANI– de la Secretaría de Desarrollo Social; la Dirección Nacional de Gasto Público Social, del Ministerio de Economía; el Programa Materno Infantil y de Nutrición –PROMIN– del Ministerio de Salud.

te sus ámbitos de trabajo, para que juntos pudiéramos aprender a partir de la práctica. Es a esos amigos y amigas, compatriotas o de otros países del continente, a quienes va nuestro especial reconocimiento y nuestro deseo de que este libro les resulte útil en la hermosa pero sacrificada tarea que cotidianamente llevan a cabo.

Queremos también expresar nuestro agradecimiento, por su colaboración crítica e inteligente, a dos respetados amigos, que hicieron el esfuerzo de leer nuestros borradores; ellos escribieron con lápiz, de forma sintética y en los márgenes, sus observaciones, las que luego debimos redactar, tipear y colocar en el centro del texto, por su relevancia. Nuestro reconocimiento entonces a Néstor Perrone y a Pablo Vinocur, por sus acertadas e importantes contribuciones. Ojalá hayamos podido interpretar sus comentarios y expresarlos adecuadamente; pero es nuestra absoluta responsabilidad si, aun a pesar de ellos, subsisten los errores u omisiones.

Ahora llegó el momento en que la crítica debe ser puesta en las mentes y las voces de nuestros lectores; desearíamos que con ellos se constituya un nuevo diálogo, que permita hacer continuo el flujo de innovaciones en los modos de realizar y evaluar la acción social.

CAPÍTULO 1

¿Para qué la evaluación?

¿Me podrías indicar hacia dónde tengo que ir desde aquí?, preguntó Alicia.
Eso depende de adónde quieras llegar, contestó el Gato.
A mí no me importa demasiado adónde..., empezó a decir Alicia.
En ese caso da igual adónde vayas, interrumpió el Gato.
... siempre que llegue a alguna parte, terminó Alicia, a modo de explicación.
¡Oh!, siempre llegarás a alguna parte, dijo el Gato, *si caminas lo bastante.*

LEWIS CARROLL[1]

Introduciéndonos en tema

El famoso diálogo entre la ingenua Alicia y el Gato sagaz resulta útil para abordar la cuestión de la evaluación en los programas y proyectos sociales.

Alicia nos habla de la *direccionalidad* cuando pregunta hacia dónde tiene que ir; esa pregunta, tan frecuente en la acción social, adopta diferentes formas: ¿cuál es la direccionalidad deseable para nuestro proyecto?, ¿nos estamos dirigiendo hacia donde nos proponíamos?, ¿en qué medida estamos transitando procesos que nos llevan

1. Carroll, Lewis: *Alicia en el País de las Maravillas*, Madrid, Alianza, 1986. La excelente traducción fue hecha por Jaime de Ojeda, quien al respecto de ese diálogo aclara que "es uno de los pasajes más citados de Alicia, sobre todo en libros científicos, en los que ha servido para ilustrar el contraste entre la realidad informe de la materia y el carácter intencional que tiene toda ordenación lógica".

a obtener los resultados que nos propusimos? Y como suele suceder con la mayoría de las preguntas, éstas parecen tener más de un sentido, y por ende más de una respuesta.

Cuando uno se pregunta por la dirección correcta o deseable –que desde ya son dos cosas diferentes– se planta frente a varias alternativas, frente a caminos que se bifurcan; el grado de conocimiento o de incertidumbre que tengamos acerca de las dificultades o ventajas que cada camino presenta, tendrá que ver con la decisión acerca de cuál tomar; no es sólo la distancia lo que nos inclinará hacia una u otra de las elecciones.

Además, Alicia no plantea su pregunta en abstracto sino que dice "desde aquí", o sea "desde este punto donde ahora estoy"; eso permite inferir que de algún modo ella llegó a ese punto donde en ese momento está parada, hablando con el Gato. ¿Fue errónea o correcta su manera de llegar hasta ahí? Pareciera que está perdida, temerosa, y que muchos acontecimientos extraños, que no puede explicar bien, le están pasando mientras no sabe exactamente dónde está. Un signo de la ingenuidad de Alicia es que ella no se cuestiona acerca de cómo llegó a donde está, sino que quiere saber cómo tiene que seguir desde allí. No se ha percatado de que, para seguir, debería analizar mejor cómo fue que llegó a donde llegó, para entonces preguntarse acerca de cuáles caminos alternativos existen y cómo son.

Una relevante afirmación, sugerida entonces por el texto de Alicia, vinculada a la cuestión de la evaluación en los programas sociales es que para hacer algo, para introducir cambios en una situación no deseable o que no nos conforma –para ir a alguna parte– hay que tener objetivos claros y explícitos y hay que saber de qué manera lograrlos, por cuál camino ir, es decir, hay que saber la *direccionalidad deseable*. Incluso eso es así para quedarse donde uno está, para decidir no hacer cambios.

Para que eso esté claro, previamente debimos planificar, programar nuestras acciones en pro de objetivos expresos, es decir, debimos formular un *plan de trabajo*. También necesitamos saber desde dónde partimos, dónde estamos parados; en otras palabras: debimos realizar un *diagnóstico de la situación problemática* que intentamos resolver mediante nuestra intervención. Si no, ¿de qué forma sabremos luego si cumplimos con lo que nos propusimos, si no podemos comparar confiablemente el estado posterior con el anterior? Obviamente, podemos llegar a cualquier parte, sólo se trata de caminar lo bastante, diría el Gato.

La evaluación como momento o función de la gerencia

De lo que se trata es de identificar, corregir, poner "bajo control", la máxima cantidad de eventos que puedan oponerse a nuestra acción o dificultarla, de modo de obtener los cambios deseados en la situación que encontramos inicialmente como desfavorable. No cabe duda de que para eso debemos cumplir con procesos meticulosos de reconocimiento de la realidad y de programación de acciones en plazos definidos de tiempo, contando con recursos accesibles.

La *planificación o programación* podría sintetizarse como la "reflexión que precede y preside la acción" (Mathus,

1987). En verdad, puede decirse que esa reflexión continua, a medida que la acción se desarrolla, es propiamente la evaluación, la que alimenta con sus hallazgos la planificación y gestión de los proyectos.

Visto así, se trata de un proceso que sólo conceptualmente es separable, pues en la práctica el proceso de planificación/ejecución/evaluación es una integridad indivisible, conformada por momentos –funciones– en continua retroalimentación. Los teóricos de las ciencias de la administración engloban ese proceso en el concepto de "gerencia", y también se usa el término "gestión".

Queriendo transmitir metafóricamente esa cualidad integral de la gerencia y dentro de la gerencia la función o momento de la evaluación, en una de sus brillantes exposiciones Paulo Motta[2] la comparó con el caso de un ómnibus repleto de pasajeros, donde el conductor debe arreglar defectos del motor sin detener el coche y con todos los pasajeros dentro.

Pero aun sabiendo que resulta complicado, si no reflexionamos sobre la acción que desarrollamos mientras los programas o proyectos se realizan, si no cuestionamos o miramos críticamente cómo llegamos a donde llegamos, difícilmente podamos responder a la pregunta de Alicia: ¿cómo seguir desde aquí?, y a la otra, previa, que aquí agregamos: ¿cómo fue que llegamos hasta aquí?

2. Paulo Motta es profesor de la Escuela Brasileña de Administración Pública (EBAP), de la Fundación Getulio Vargas, y se desempeña además como consultor internacional en diversas agencias. Esa metáfora fue utilizada durante un seminario organizado por CEADEL, en Buenos Aires, en marzo de 1992, financiado por la Fundación W. K. Kellogg, para los becarios del Programa Internacional de Liderazgo.

Una misión relevante de la evaluación en el proceso de gestión es justamente ésa: permitir a los conductores de programas o proyectos, y a los otros actores estratégicos, tomar decisiones acertadas, confiables y fundamentadas acerca de cómo seguir, de cómo dar a sus acciones la direccionalidad deseable, basados en las apreciaciones valorativas sobre lo que se vino haciendo y logrando. No en vano se llama "conductores" a los que dirigen proyectos: porque orientan el camino, imprimen la dirección.

En el sentido apuntado también se dice que el proceso de la evaluación viene a ser como la imagen en un espejo del proceso de la planificación: mientras la planificación mira hacia adelante, plantea previsiones de la acción en los escenarios posibles y deseables, la evaluación enfatiza la mirada hacia atrás –más lejos o más cerca, pero siempre hacia atrás–, buscando aprender de lo hecho, de los errores y los aciertos, valorando lo positivo y lo negativo, para poder recomendar giros o refuerzos en la acción futura. Hay un momento en el cual la planificación y la evaluación tienen su intersección: es justamente en el punto de las recomendaciones evaluativas para la acción futura, las que deberán retomarse en el momento de la reprogramación.

Intentando una definición

Llegados a este punto, es posible adelantar la definición de lo que consideraremos evaluación y que nos

permitirá destacar algunos de sus elementos esenciales, independientemente de la diversidad de propósitos, tipos y abordajes que se puedan encontrar:

> Entendemos por evaluación de programas o proyectos sociales una *actividad programada de reflexión sobre la acción*, basada *en procedimientos sistemáticos* de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad *de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables* sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y formular *recomendaciones* para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura.

Desbrocemos brevemente los pasos relevantes de esa definición preliminar, aunque en los restantes capítulos volveremos sobre ellos.

- *Actividad programada:* quiere decir que la evaluación –con todas las tareas que ella implica– debe ser prevista tal como las otras acciones del proyecto o programa, puesto que es una actividad más. De ahí que en muchas guías de formulación de proyectos, en los últimos tiempos, se ha incluido como ítem a formular el de la evaluación. Decir que la evaluación es *programable*, significa, entre otras cuestiones, que deben atribuírsele recursos específicos (personas idóneas, momentos y lugares específicos, equipos adecuados, insumos, dinero).

- *Reflexión sobre la acción:* ya se dijo que la evaluación consiste en "detenerse" –no en el sentido absolutamente literal sino en el de distanciarse– para analizar qué es lo que se está haciendo (o se hizo), de qué modo, si ello se orienta según la direccionalidad deseable, cuáles escollos y qué oportunidades se presentan, y cuáles logros se han obtenido.

- *Basada en procedimientos sistemáticos:* supone una metodología y técnicas para la recolección y el análisis de la información relevante que alimentará la reflexión y fundamentará los juicios valorativos que se emitan acerca de las actividades, los resultados y los impactos de los cursos de acción implementados.

- *Emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables:* es el núcleo de toda evaluación, e implica atribuir un valor, medir o apreciar si se ejecutan las actividades de acuerdo con lo programado, si los resultados obtenidos corresponden a los objetivos y las metas propuestos, así como en qué medida ha mejorado la situación de los destinatarios de las acciones como producto de nuestra intervención. De lo dicho se desprende que para evaluar siempre es necesario hacer *comparaciones* sobre la base de las cuales se emitirán los juicios; cualquiera que sea el objeto de nuestra evaluación se lo contrastará con un parámetro que constituye lo deseado, lo previsto, lo correcto, en suma, la direccionalidad o las metas que habremos definido previamente. Ésas son comparaciones contra estándares, sea como sea que se los haya definido; pero también hay una comparación contra sí mismo en el tiempo, que es la

que se realiza cuando se comparan situaciones o estados actuales de grupos poblacionales, contra sus situaciones o estados pasados, para saber qué cambió y poder emitir un juicio acerca de si la situación está mejor, peor o igual. Esa comparación contra sí mismo en el tiempo es a veces –sobre todo en los primeros tramos de la ejecución de un programa o proyecto– más relevante que la otra, contra estándares, pues aunque se concluya que se está lejos aún de lo deseable –el estándar–, la situación puede haber mejorado mucho debido a la gravedad de la situación inicial o punto de partida –"línea de base"–, y eso es en sí altamente valorable y muy estimulante para los que ejecutan las acciones, ya que la evaluación les demuestra los logros obtenidos y les permite programar sobre mejores bases. La fundamentación de nuestros juicios valorativos dependerá de la consistencia y confiabilidad de la información –cuantitativa y cualitativa– que recojamos, al estilo de las "evidencias" que corroboran los testimonios en un juicio frente a un tribunal. Los juicios valorativos deben poder comunicarse a las audiencias identificadas, lo que significa que se deben redactar informes comprensibles y programar devoluciones de los hallazgos en modalidades adecuadas para la mejor comprensión por parte de los actores involucrados.

- *Formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar y mejorar las acciones:* la evaluación tiene múltiples aplicaciones y puede perseguir diferentes propósitos, pero de modo general interesa destacar que se trata de pensar sobre el hacer, para identificar errores y problemas que dificultan la acción, para perfeccionar la gestión de un proyecto o programa, para aprender de lo hecho –haya sido acertado o erróneo–, para introducir correcciones, e incluso para comprobar que nuestro proyecto produce efectos no previstos, algunos de ellos no deseados; y finalmente, ¿por qué no?, para el reconocimiento social del esfuerzo realizado y de los actores participantes que lo llevaron a cabo. Sistematizar las *lecciones aprendidas* y brindar, a partir de ellas, las recomendaciones pertinentes constituye uno de los meollos de la evaluación, según nuestra perspectiva. Mediante los procedimientos de la evaluación reconocemos los logros y las fortalezas de la acción desarrollada, así como los obstáculos y las debilidades; las recomendaciones en general deben sugerir apoyarnos en las fortalezas, a modo de palanca, para superar o saltar las dificultades. Y deben servir a todos aquellos que toman decisiones en los diferentes niveles, no sólo a los "gerentes" o directores de los programas o proyectos, sino también a aquellos que en la tarea cotidiana, en el *escenario donde se hacen las cosas*, deben tomar decisiones operativas. Ya se dijo: el momento de las recomendaciones es la intersección entre la evaluación y la reprogramación; de la profundidad y pertinencia de las recomendaciones que se formulen dependerá la utilidad de la evaluación y, por ende, la viabilidad de su aplicación posterior en la toma de decisiones y en la acción.[3]

3. En el capítulo 3 se verá que la viabilidad de la aplicación posterior de los hallazgos evaluativos también depende del involucramiento de los actores durante el proceso mismo de la evaluación, así como de la completa y oportuna devolución de los resultados por parte de los que tienen la responsabilidad de evaluar.

Evaluación e investigación: bastantes similitudes y algunas diferencias

Una evaluación no es equivalente a una investigación, aun cuando comparte muchos de sus procedimientos. La investigación busca fundamentalmente incrementar el cuerpo de conocimiento, estableciendo relaciones entre hechos, fenómenos, situaciones, etc., mientras que la evaluación se preocupa ante todo por el perfeccionamiento de la acción y compromete esencialmente un juicio de valor. En suma, "la evaluación debe ocuparse fundamentalmente de los posibles cambios en un programa existente" (Hamilton Smith, 1981). La investigación termina con conclusiones acerca de cómo ocurren los hechos, alimenta la teoría y el cuerpo de conocimiento sobre cierto segmento del saber, mientras que una evaluación debe terminar con recomendaciones que lleven a modificar lo que se venía haciendo, o bien a agregar nuevas acciones (lo cual, sin duda, se funda en un "saber" acerca de cómo ocurren las cosas y en ciertas hipótesis acerca de cómo debieran ocurrir).

Tanto lo expuesto en el acápite anterior como lo recién expresado permiten concluir que son las *recomendaciones* para la toma de decisiones las que distinguen la evaluación de la investigación; no pareciera lógico pensar en una evaluación por el solo hecho de describir y emitir un juicio sobre cómo se hacen las cosas, si no se le agregan las recomendaciones emergentes para decidir sobre los cursos de acción y cambiar lo que se detecte como mejorable.

El proceso de explicación o fundamentación de los juicios evaluativos es similar al de la ciencia; el rigor en las formas de llegar a emitir aseveraciones certeras es compartido. No se trata sólo de criticar o de elogiar, hay que fundamentar las aseveraciones –para distinguirlas de las creencias, las opiniones o los juicios emocionales–, para luego, a partir de esas explicaciones o fundamentaciones, poder emitir las recomendaciones que permitan superar deficiencias o profundizar las ventajas ya obtenidas con la acción desplegada.

Por lo tanto, no hay límites demasiado precisos entre la evaluación y la investigación; cuando se pone a prueba una modalidad de intervención considerada innovadora, la evaluación, en tanto incluye un proceso riguroso y sistemático de recolección de información para emitir juicios y recomendaciones, sirve además para probar la eficacia de la intervención innovadora, comparándola con otras formas tradicionales de intervenir en el mismo problema. Pongamos como ejemplo los proyectos que desarrollan modalidades de complementación escolar con un abordaje lúdico e integral, inclusivo del seguimiento del rendimiento del niño en la escuela, en articulación con maestros o maestras, en lugar del anterior modo de apoyo escolar con clases enfocadas exclusivamente a "ayudar a hacer los deberes". La evaluación de proyectos con los dos abordajes y la comparación entre ambos pueden permitir detectar que la nueva modalidad es más *eficaz*, mostrando evidencias de que los niños cubiertos bajo esa nueva forma de intervención tienen mayor rendimiento en la escuela y menor índice de deserción o repitencia que aquellos que se cubren con el método tradicional, y porque además la primera

es *sinérgica*,[4] ya que se logran otros resultados no específicos o buscados primariamente, como puede ser la incorporación de hábitos positivos de autocuidado, de higiene, de relaciones con los pares y en la familia, entre otros.

El ejemplo previo es un caso en el que la evaluación puede ser vista también como investigación, ya que posibilita el avance del conocimiento a partir de la sistematización de la práctica. También permite recomendar mejoras para la acción (aun dentro de la misma modalidad innovadora), pues se puede descubrir algún caso entre los analizados donde, además de las actividades lúdicas y de articulación con las maestras de las escuelas, se agrega la interacción periódica con los padres, para concientizarlos acerca de las ventajas de los nuevos modos de llevar a cabo la complementación escolar, lo que redunda en mejores resultados. Ese hallazgo implicará recomendar también actividades concretas dirigidas a los familiares de los niños, promoviendo así enfoques más integrales. Resumiendo: es muy sutil la distinción entre evaluación e investigación.

Cambios en los estilos de evaluación

Las concepciones y los modos de evaluar fueron cambiando en paralelo con los cambios ocurridos en los paradigmas de la ciencia, particularmente durante la segunda mitad de este siglo. El paso de las formas mecanicistas, neopositivistas, racionalistas, objetivistas a las concepciones fenomenológicas, más relativistas e inclusivas de factores contextuales y que incorporan metodologías intersubjetivas, al incidir en los modos de conocer y abordar la realidad, influyeron también en las modalidades de planificación, gestión y evaluación de los proyectos y programas sociales.

4. Max-Neef (1986) considera sinérgicas las acciones que, además de orientarse a la resolución de un problema puntual, contribuyen a la vez a la resolución o prevención de otros problemas. Un ejemplo muy utilizado es el de la lactancia materna, que a la vez que contribuye a la buena nutrición del bebé, lo preserva inmunológicamente, y consolida un lazo afectivo entre la madre y el bebé que podrá contribuir a su apropiado desarrollo posterior.

Hace unas décadas, la evaluación se planteaba como la última etapa de un proceso lineal de formulación/implementación de proyectos y programas, por la cual se trataba de mirar hacia atrás y establecer –siguiendo métodos y herramientas especializados provenientes de la investigación en ciencias sociales y científicamente válidos según el paradigma dominante– si las acciones ejecutadas habían producido los efectos deseados o buscados.

Esto llevó a la elaboración de diseños de evaluación bastante sofisticados con el fin de reproducir condiciones "experimentales" o "cuasi experimentales" que permitieran determinar si se produjeron cambios en la situación problemática inicial que motivó la intervención (proyecto o programa social) y si esos cambios se debieron a las acciones desplegadas. No desconocemos la necesidad de contar con elementos de juicio acerca de los impactos de estrategias o cursos de acción de uso difundido, pero lo cierto es que estos diseños requieren personal técnicamente capacitado para llevarlos a cabo, por lo que suelen convertirse en evaluaciones externas, con escasa o nula intervención de los integrantes de los programas o proyectos; por otra parte, producen información que puede ser útil en ciertos niveles decisorios (por ejemplo, para

decidir la continuidad o no de determinadas líneas de proyectos), pero tal vez menos para quienes están directamente involucrados en la gestión.

Otro camino difundido, dentro de ese modelo de planificación vertical o "de línea recta", consistía en comparar, también en la última etapa de ejecución o incluso a posteriori, las metas previamente establecidas con las que se habían efectivamente alcanzado, complementando esta comparación con una explicación (o justificación *ex post*) de las discrepancias encontradas. Este camino suponía que lo "planificado" debía traducirse casi mecánicamente en acciones sin tener en cuenta el contexto organizacional y las racionalidades de los diversos actores en su ejecución.

En la actualidad, con el amplio desarrollo de las metodologías de planificación estratégica y/o participativa (que fueron desplazando lentamente, aún no del todo, a los modelos verticales), se reconoce que el proceso de planificación/programación no responde a una racionalidad lineal, que los actores involucrados en la gestión y ejecución reinterpretan permanentemente los objetivos buscados a través de su accionar, en síntesis, que todo el proceso de la gestión social está signado por grandes dosis de incertidumbre, en gran parte como producto de la naturaleza del contexto en que se desarrolla.

Esa incertidumbre es también producto de la propia naturaleza del desarrollo teórico y de las tecnologías utilizadas en las disciplinas sociales y en el campo de la acción social, en comparación con las ciencias exactas o naturales y sus campos de aplicación, como la ingeniería o la electrónica. Vale decir: en las ciencias sociales no hay una única escuela o un paradigma dominante de forma excluyente, como ocurre en un determinado período his-

tórico con la física o la biología, sino que coexisten diversas corrientes, en algunos casos contradictorias entre sí –paradigmas rivales (Khun, 1970)– , en otros con diferentes enfoques o énfasis (caso de las teorías del aprendizaje y las metodologías para la lectoescritura en psicopedagogía, o las diferentes corrientes en metodologías para la planificación participativa, las diferentes escuelas de la psicología social y la influencia de ellas en la determinación de las técnicas más eficaces para las dinámicas grupales). Por ende, no existen certezas acerca de cuáles son los requerimientos mínimos para la correcta aplicación de las diferentes corrientes teóricas.

La evaluación puede verse entonces como una respuesta a la necesidad de reducir esa incertidumbre en cada uno de los momentos de la acción, para reconocer si los esfuerzos están "correctamente" encaminados. Es decir que se requiere una retroalimentación continua en la implementación para ir corrigiendo sobre la marcha los cursos de acción teniendo en cuenta las cuestiones que preocupan a los involucrados en la ejecución (tanto los ejecutores como los destinatarios).

Es en el sentido recién apuntado que la evaluación social se distingue de otro tipo de evaluaciones, por ejemplo, de aquellas que se aplican a proyectos de construcción o de infraestructura; hay modelos de evaluación que han sido trasladados directamente de los proyectos de ingeniería o de obras a los proyectos o programas sociales, lo cual generó muchas dificultades y resistencias por parte de quienes los ejecutan, puesto que esos modelos, a veces impuestos por algunas agencias de financiamiento, son poco adaptables a los escenarios comunitarios donde los proyectos sociales tienen lugar.

La evaluación para la transformación

Si bien es cierto que cada vez más frecuentemente se habla de evaluar los resultados de un proyecto o programa, el funcionamiento de sus actividades –los procesos– y hasta el uso de sus recursos, también lo es que sigue siendo una actividad poco frecuente y en general bastante resistida. Aun más, cuando finalmente se decide evaluar un programa, luego muy raramente se utilizan sus resultados y recomendaciones para producir cambios.

Creemos que la resistencia a la evaluación, así como las dificultades para incorporar las recomendaciones evaluativas en la gestión, son cuestiones que tienen que ver con el fenómeno más general de la resistencia al cambio; pues al fin y al cabo, la evaluación implica cambio, tal como la planificación y, en general, tal como la acción social: se formula e implementa un proyecto o programa para transformar una situación que resulta insatisfactoria y se evalúan la gestión y los resultados porque interesa, por un lado, apreciar si se cambió lo que se deseaba cambiar, es decir, para saber en qué medida mejoró la situación que se consideró insatisfactoria al inicio de las acciones; y, por otro lado, para detectar qué fue lo que cooperó a ese logro y qué lo dificultó, es decir, qué se hizo bien, qué se podría hacer mejor y qué se hizo mal. Todo eso para poder aconsejar qué cambios introducir o no en la acción posterior.

Existe una tensión entre la propensión al cambio y los impulsos a mantener la estabilidad de las cosas que nos rodean y la manera en que ellas funcionan; lo primero brinda satisfacción a las necesidades humanas de creatividad y de enfrentar desafíos probando las propias fuerzas, mientras que lo segundo permite la idea de pertenencia, de seguridad y de continuidad. Esa tensión sucede tanto en el plano individual o familiar como en lo microsocial y lo macrosocial (Sztompka, 1993). Como seres humanos, como sociedad, siempre han existido fuerzas o impulsos tendientes a cambiar los modos de relacionarnos, de mejorar nuestras instituciones, nuestras formas organizativas, nuestras formas de expresión.

Claro está, como se dijo, que esas intencionalidades no necesariamente son dominantes, y suelen operar en contra o a pesar de otros que tienen posturas opuestas o diferentes, y que prefieren mantener el statu quo, pues ello les brinda seguridades de alguna índole (afectivas, de prestigio, de influencia, económicas, etc.). En el campo más específico de las políticas sociales, esta lucha permanente del hombre por operar cambios en las relaciones sociales se manifiesta a través de actividades tendientes a mejorar la situación de grupos desprotegidos, con mayores desventajas o que han sufrido algún tipo de catástrofe.

Una forma –no la única– en que pueden operarse cambios sociales de manera no cruenta es a través del diseño de programas y proyectos que partan de realizar un recorte y describir una realidad *–diagnóstico–*, para luego identificar las disconformidades *–problemas–*, y de allí inferir qué queremos modificar *–objetivos–*, lo cual es lo mismo que pensar en las transformaciones que esperamos obtener *–resultados–*, para lo que se requiere el diseño de una *estrategia* para operar el cambio, que se traduce en un *plan de trabajo –actividades–* ubicado en el tiempo *–cronograma–* y asociado a los insumos *–recursos*

humanos, materiales y financieros– requeridos para llevar a cabo las acciones.

La idea de cambio está implícita desde el inicio del proyecto o programa que luego será evaluado. El simple hecho de pensar en un proyecto específico está poniendo de manifiesto una necesidad de que algo cambie. Este proceso de transformación está asociado a la creatividad, ya que además de querer modificar una realidad social, institucional, personal, a partir de la generación de un programa, estamos buscando creativamente la alternativa de acción más efectiva para transformar esta realidad: es decir, nos interesa el cambio y cómo se opera ese cambio; ambas cuestiones están relacionadas con el proceso creativo.

En tal sentido, un programa o proyecto social puede ser visto como la puesta a prueba de estrategias o metodologías innovadoras de intervención para la transformación, las que si luego de evaluadas demuestran ser eficaces, podrán ser replicadas en otros contextos, en circunstancias o condiciones similares, o bien con las adaptaciones que convengan. Además, en el mejor de los casos, la modalidad de intervención podrá ser adoptada como estrategia de las políticas públicas, en el nivel local o nacional, para el campo social específico. Eso sería un ejemplo de cambio social relevante y es uno de los impactos más buscados por los que conducen proyectos sociales, pero difícilmente alcanzado; podemos arriesgar que para influir de ese modo en las políticas públicas no sólo deben evaluarse las acciones, sino además deben difundirse los resultados evaluativos, en una estrategia de *advocacy* o *marketing* social más global. Es allí donde se cruzan las acciones evaluativas con las de conceptualización, sistematización y diseminación.

El propio proceso evaluativo implica transformación. Cuando se comienza a pensar en evaluar un programa en funcionamiento, o incluso en evaluar la factibilidad de realización de otro, en realidad estamos pensando que algo cambie en la forma como se vienen haciendo las cosas. De alguna manera esperamos que los resultados de la evaluación nos brinden elementos para operar ciertas modificaciones en la estrategia o metodología de intervención implementada.

Pero en este punto se produce el otro fenómeno: la posibilidad de cambiar la forma en que se venía trabajando produce resistencias. Frecuentemente, el propósito mismo de la evaluación, "evaluamos para cambiar", genera oposición o al menos renuencia y entonces, siempre que se puede, se aplaza para otro momento la actividad evaluativa.

La posibilidad de cambio evoca con frecuencia el proceso más alto en cuanto a transformación se refiere, que es la revolución, proceso en que difícilmente algo quede en pie; el impulso hacia adelante que se genera es tan arrollador que los viejos cimientos parecen caer debido al impacto. Quizá sea esto lo que genere tanta resistencia, sin tener en cuenta que hay muchas posibilidades de operar transformaciones antes de llegar a una ruptura total. De hecho, la historia nos brinda ejemplos de esto constantemente; hay infinidad de cambios adaptativos, parciales, que van transformando lentamente la sociedad, mientras que, por otra parte, las grandes transformaciones son momentos muy especiales en el devenir histórico.

Si esto sucede en el abarcativo plano de la historia político-social, no debe extrañarnos que una evaluación

–que bien puede terminar en recomendaciones de cortar el desarrollo de un programa o un proyecto, o de introducir ajustes que no convengan o sean traumáticos para algunos individuos o grupos involucrados en él– produzca al menos resistencias y que sus resultados sean escasamente utilizados (muchas veces porque no son "políticamente viables", aunque estén técnicamente fundamentados).

Aprendiendo con la evaluación y de ella

El impacto que produce el hacerse cargo de las cuestiones que deben ser transformadas suele interpretarse como "errores cometidos" y esto lleva casi de inmediato a sentir que nada de lo construido sirve y que es necesario empezar de nuevo. Sin embargo, la idea que hay por detrás de la evaluación, en el sentido que le estamos imprimiendo, es integrar dentro de un nuevo esquema lo mejor de las estructuras, las actividades y los recursos existentes en el programa, modificando aquello que ya no resulta útil, correcto o eficaz y aprendiendo de la experiencia realizada.

La afirmación anterior nos lleva a la cuestión del aprendizaje, que también tiene relación con la resistencia a la evaluación. No toda forma de aprendizaje –modalidad pedagógica– resulta "aceptable", y por ende eficaz, para los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cualquiera sabe que muchas de nuestras resistencias ante ciertas disciplinas tienen más que ver con la forma en que los profesores la transmitían en la escuela que con características intrínsecas de la disciplina misma. El evaluador, tal como lo estamos esbozando aquí, está muy lejos de representar la figura del maestro tradicional, el que viene

a "enseñar", a transferir su saber a los otros, a los que están haciendo las cosas en terreno, planteando con ellos una relación de tipo asimétrica y "vertical". Lejos de esa figura se está pensando en el rol del evaluador como facilitador, con un papel importante en cuanto acompaña los procesos, entrando y saliendo de ellos, conservando la posibilidad de una mirada con suficiente distancia aunque involucrada, desencadenando procesos de reflexión, brindando una perspectiva "preguntona" y crítica, involucrando a todos los actores posibles en espacios de reflexión conjunta y de debate a partir de preguntas, muchas veces ingenuas, otras veces ríspidas.[5] No debe olvidarse que ese evaluador también está aprendiendo, también tiene su mente abierta a nuevas formas de actuar. No se trata de un juez; se trata de alguien a la par, con el rasgo distintivo del "preguntón", del cuestionador, que juega de vez en cuando de *outsider*, que se pone el gorro del abogado del diablo, para provocar y estimular la reflexión, a la vez que aprende junto con los demás. No enseña: provoca y estimula el aprendizaje conjunto.

Es relevante la contribución de la evaluación a los procesos de aprendizaje institucional, puesto que resulta prioritario comprometer a quienes trabajan en los proyectos o programas en un "proceso educativo programado que produzca cambios" (Organización Panamericana de la Salud y Fundación W. K. Kellog, 1998).

5. Sócrates, en el diálogo con Fedro, su alumno, le explicaba que sólo a través de preguntas es posible aprender. Así, la evaluación puede ser vista como un proceso de aprendizaje de estilo "socrático", pues se centra en formular preguntas evaluativas y responderlas fundamentadamente (Cf. Platón, *Fedro*).

Es posible plantear algunos requisitos para que una evaluación aporte elementos en el citado sentido de aprendizaje institucional:

- debe ser *útil* a las personas comprometidas en el proceso;
- debe ser *viable*, es decir, realizable en un tiempo al alcance de ellas;
- debe *respetar los valores de las personas* involucradas;
- debe estar bien hecha, con procedimientos adecuados, de modo de proveer información *confiable*.

La evaluación es capacitadora e iluminadora pues busca en la teoría, la experiencia y el conocimiento, las argumentaciones que mejor expliquen los resultados y facilita el crecimiento, el desarrollo y el perfeccionamiento de los que intervienen en un proyecto.

El proceso de la evaluación

Reiteradas veces se dijo que entendemos la evaluación como un proceso, como una función de la gerencia o un conjunto de actividades, siendo, por ende, programable. Es lo mismo que afirmar que requiere para su desarrollo un proceso o secuencia que le es propio, el cual se esquematiza a continuación.

Programación de la evaluación:
- definición del *sujeto-objeto* de evaluación,
- establecimiento de la *finalidad*,
- identificación de las *audiencias*,
- determinación del nivel de *análisis*,

- clasificación de las *dimensiones* de análisis,
- definición de las *variables*,
- selección de los *indicadores*,
- determinación de las *técnicas e instrumentos* para la recolección de información,
- determinación de la *secuencia de actividades*,
- identificación de *responsables y actores participantes*,
- establecimiento de la *duración, frecuencia y periodicidad*,
- estimación de los *recursos necesarios (humanos y materiales)*,
- *presupuestación.*

Ejecución de la evaluación
- *relevamiento de información* mediante el desarrollo de las actividades y la aplicación de las técnicas e instrumentos,
- *sistematización, procesamiento y análisis de la información*,
- *elaboración de informes (incluyendo conclusiones y recomendaciones)*,
- *devolución a los actores y diseminación de conclusiones.*

Evaluación de la evaluación (metaevaluación)
- análisis de la *utilidad* de los hallazgos,
- apreciación sobre la *viabilidad* del proceso evaluativo y del uso de sus resultados,
- juicio acerca de la *pertinencia* metodológica y ética,
- análisis de la *confiabilidad* de los procesos y hallazgos.

Si bien el proceso evaluativo se ha presentado esquemáticamente de forma aislada y lineal, debe interpretarse que forma parte de un proceso mayor que es el proceso administrativo de la gerencia y que como tal retroalimen-

ta la toma de decisiones o se integra como componente evaluativo del diagnóstico. La secuencia presentada sólo procura mostrar la lógica del circuito evaluativo, pero esos pasos no son secuenciales en los escenarios concretos sino que se producirán superposiciones y retrocesos en medio de los avances.

Nuestra concepción es que la evaluación debería ser un *proceso continuo* que se involucre en la gestión desde su inicio, en el planteamiento del problema a resolver o etapa diagnóstica, durante los procesos de la acción y al finalizar períodos determinados, donde el énfasis estará puesto en los resultados o efectos.

Si bien consideramos continua la evaluación, de hecho suele requerir algunos cortes específicos para determinados aspectos, como el estudio de cambios en conductas o actitudes, o situaciones poblacionales (de nutrición, de empleo, de salud, de alfabetización, etc.) que deberán medirse o apreciarse de forma periódica, mediante encuestas, censos o estudios cuasi experimentales, según sean los casos.

Asimismo, como aclararemos luego, a menudo ocurre que los evaluadores somos convocados para realizar nuestra tarea sólo en la etapa final, o después que finalizó el período de ejecución de los programas o proyectos. En esos casos, lejos de rechazar esas demandas, debemos ofrecer nuestras habilidades a los decisores para que en el futuro puedan aprovechar mejor sus propias experiencias, planteando las evaluaciones tempranamente, de modo que les sea posible considerar las alternativas disponibles para tomar decisiones futuras.

CAPÍTULO 2

Los tipos de evaluación

Las ciencias, después de todo, son nuestra propia creación, incluidos todos los severos estándares que parecen imponernos. Es bueno recordar constantemente este hecho [...]. ¿Qué mejor recordatorio hay que el darse cuenta de que la elección entre teorías que son suficientemente generales para proporcionar una concepción del mundo comprehensiva y entre las que no hay conexión empírica, puede llegar a ser una cuestión de gusto?

PAUL K. FEYERABEND (1984)

Existen muchas formas de evaluar y esto ha dado lugar a una profusa y posiblemente confusa terminología, acuñada en la literatura sobre el tema, que remite a distinciones (a veces a oposiciones) entre modos, tipos, enfoques o perspectivas de evaluación. En su mayoría, surgen de la introducción en la práctica de nuevos focos de interés y de los diferentes énfasis que los mismos evaluadores fueron dando al uso de la evaluación. Muchas aparecen incluso para superar restricciones o limitaciones con que se enfrentaron en el desarrollo de las modalidades más tradicionales. Sin embargo, como se verá, responden a diferentes necesidades y no son excluyentes.

Como producto de los intentos de sistematizar la experiencia en propuestas conceptuales y metodológicas, se pueden encontrar innumerables clasificaciones. Algunas han tenido mucha difusión en la literatura sobre evaluación y merecen una breve descripción pues alertan

acerca de la multiplicidad de facetas que pueden y deben considerarse a la hora de concebir y diseñar un proceso de evaluación. En este sentido, adquieren un valor práctico pues sirven para pensar, presentar y provocar nuevas ideas y técnicas y para disponer de listados de cuestiones a considerar y recordar.

Los tipos más difundidos suelen diferenciarse de acuerdo con los siguientes criterios:

- según el momento en que se realiza la evaluación;
- según quiénes realizan, son responsables o intervienen en la evaluación;
- según los propósitos y la índole de las decisiones que se espera tomar en el futuro en función de los resultados de la evaluación;
- según los aspectos a evaluar del programa o proyecto.

Algunos autores distinguen además entre evaluación "informal" y "formal". La primera se refiere a nuestras conductas cotidianas que nos llevan a emitir juicios sobre utilidad, conveniencia, eficacia, compatibilidad de otras personas, recursos, procesos o productos sobre la base de supuestos subjetivos e individuales, juicios que nos sirven para elegir diferentes cursos de acción. Se la contrapone a la evaluación "formal" o "en sentido estricto", en tanto ésta es pública y las elecciones se basan en esfuerzos *sistemáticos* de definir criterios *explícitos* y obtener información *precisa* acerca de las alternativas. Nuestro concepto de evaluación se refiere fundamentalmente a este último tipo.

Antes, durante o después: siempre hay que evaluar

Una distinción clásica proveniente de la tradición económica y trasladada a las ciencias sociales es la que suele efectuarse entre evaluación *ex ante* y evaluación *ex post*.

Como su nombre lo indica, la *evaluación ex ante* (a veces denominada también "de predecisión", "de factibilidad"[1] o "de pertinencia") se emprende antes de iniciar un programa o proyecto para tomar una decisión relativa a si debe implementarse o no. En términos generales apunta a "comparar la eficacia o la rentabilidad económica de las diferentes acciones para alcanzar los objetivos deseados" (Pineault y Daveluy, 1987, cap. 6).

Desde el punto de vista del proceso de intervención social se trata, en la fase de formulación y diseño del proyecto, de establecer, además de su *rentabilidad económica*, su *pertinencia* –es decir, la adecuación de las soluciones que propone a la realidad que se pretende modificar–, su *coherencia interna* en términos de adecuación de recursos a objetivos y de éstos a metas y actividades, y su *factibilidad*, o sea, la disponibilidad de los recursos requeridos y la existencia de condiciones para desarrollar las acciones esperadas.

Es el tipo de evaluación que suelen realizar los organismos financiadores a la hora de decidir aprobar un proyecto. Puede servir para mejorar su formulación y también para seleccionar proyectos, por ejemplo, cuando se trata de un concurso.

1. También se denominaba "costo-beneficio", identificándola con la principal técnica de análisis económico para la evaluación *ex ante* de proyectos.

La *evaluación ex post* es la que se realiza una vez concluida la ejecución del proyecto. Aquí también se utilizan varios términos –aunque no con un significado unívoco– para hacer referencia a diferentes momentos en los que se realiza, sea apenas concluida la fase de ejecución (de fin de proyecto, a posteriori, terminal), sea varios años después que el proyecto o programa ha terminado.[2] De todos modos, en general se concentra en los resultados obtenidos para evaluar en qué medida se alcanzaron los objetivos previstos (situación objetivo), cuáles han sido los efectos, buscados y no buscados, atribuibles al proyecto, sobre la situación inicial que se pretendía modificar; también procura identificar los factores que contribuyeron a producir estos resultados. Merece destacarse que un aspecto importante –a menudo descuidado– de esas evaluaciones es contar con una "línea de base", o información diagnóstica de la situación inicial, para poder contrastarla con la situación final. Aunque acorde con las metodologías circulantes de planificación/programación, la formulación de un proyecto o programa debe acompañarse de un diagnóstico, no es frecuente que éste se realice con la mirada puesta en el proceso evaluativo, y por ende difícilmente incorpora la información pertinente para poder apreciar los cambios producidos después de su finalización. Lo dicho muestra que, pese al camino ya

2. En algunos casos, la evaluación realizada algunos años después de la conclusión de un proyecto se denomina "de impacto" (véase, por ejemplo, Banco Interamericano de Desarrollo, s/f). Sin embargo, entendemos que la evaluación de impacto puede realizarse también en momentos intermedios si existen hipótesis acerca de la ocurrencia a mediano plazo de los efectos esperados en la población.

recorrido, todavía resulta difícil encontrar traducida en hechos la estrecha relación que se requeriría entre la programación y la evaluación.

En las evaluaciones *ex post*, el foco está colocado en la eficacia, la efectividad y la eficiencia de un proyecto o programa, conceptos que retomaremos y explicaremos en otro punto de este capítulo (véanse las págs. 69 a 71). Pero es necesario destacar que apuntan fundamentalmente a obtener elementos útiles para decidir si conviene seguir implementando esta línea de proyectos y, en caso afirmativo, qué aspectos pueden mejorarse en futuras formulaciones.

A partir del énfasis en la evaluación como instrumento de gestión estrechamente ligado a las distintas fases de la planificación, se introdujo una nueva diferenciación relativa al tipo de *evaluación* que se realiza *durante* la ejecución del proyecto, denominada de muy diversas maneras: *de progreso o proceso*, *de gestión*, *concurrente*, *concomitante*, *intermedia*, *de operación*, etc. Su objetivo básico es evaluar en qué medida se va cumpliendo el proyecto o programa de acuerdo con la propuesta inicial, es decir, si se orienta según la direccionalidad deseable. Genera información sobre los procesos, las actividades y los productos, y los compara con las metas formuladas y las que se van reformulando a lo largo del proceso de implementación. Se realiza de forma periódica de modo de detectar oportunamente las debilidades y los obstáculos así como las fortalezas y las oportunidades. De este modo proporciona elementos para la toma de decisiones que permiten reforzar o reorientar acciones y corregir aspectos de la gestión, aumentando así las posibilidades de llegar a resultados favorables.

Aunque se lo distingue, también el *seguimiento* o *monitoreo*[3] se refiere a la evaluación que se realiza durante la ejecución de un proyecto. Ha sido definido como

> [...] el examen continuo o periódico que efectúa la administración, en todos sus niveles jerárquicos, de la manera en que se está ejecutando una actividad. Con ello se busca asegurar que la entrega de insumos, los calendarios de trabajo, los productos esperados se conformen a metas establecidas y que otras acciones que son necesarias progresen de acuerdo con el plan trazado (ONU, 1984).

Es parte de la función gerencial y responsabilidad del personal a cargo de la ejecución, y en este sentido constituye una típica actividad de evaluación interna dentro del marco de un programa o proyecto. En general, las actividades de monitoreo que hemos conocido se centran en la implementación de un sistema de información para verificar el logro de las metas e identificar desvíos. Este énfasis en la recolección sistemática de informaciones útiles para el funcionamiento de programas ha llevado erróneamente a diferenciar el monitoreo de la evaluación propiamente dicha. En efecto, la existencia de un sistema de información no implica necesariamente que exista evaluación y, viceversa, puede hacerse una evaluación sin la existencia previa de dicho sistema ya que puede recogerse información en el momento del corte evaluativo. ¿Pero de qué sirve un sistema de información si no se lo utiliza para juzgar la adecuación de los procesos de ejecución y proveer elementos de juicio para la introducción de ajustes y correcciones oportunas? También

3. Los dos términos son equivalentes, pues "monitoreo" ha sido traducido literalmente del inglés *monitoring*.

hemos leído o escuchado decir que el punto donde radica la diferencia entre "evaluación" y "monitoreo" es que este último provee información para la gerencia... ¿y acaso la evaluación no lo hace? Quiere darse a entender que el monitoreo prende luces de advertencia y/o riesgo en el gerenciamiento social del día tras día, para generar acciones correctivas inmediatas, del mismo modo que los monitores con el paciente internado en las terapias intensivas e intermedias; pero es necesario advertir que, en los proyectos sociales, la metáfora del paciente monitorizado no es del todo afortunada, ya que es imposible la recolección de información de forma continua o ininterrumpida que permita prender luces de emergencia; sólo es posible recoger alguna información de modo discontinuo, con cierta periodicidad (a lo sumo mensual, por lo general trimestral). Esa información recogida con periodicidad frecuente suele ser del tipo cuantitativo (de ejecución presupuestaria, de cobertura, de cantidad de prestaciones o servicios brindados), pero raramente incluye aspectos de calidad o procedimentales, ya que éstos requieren periodicidades mayores.

Se dice también que el monitoreo adecuadamente conceptualizado y puesto en práctica es un

> [...] procedimiento empleado para comprobar la efectividad y eficiencia del proceso de ejecución de un proyecto, mediante la identificación de los aspectos limitantes y/o ventajosos que culmina recomendando medidas correctivas para optimizar los resultados deseados (Banco Interamericano de Desarrollo, s/f).

Se puede apreciar, según esta definición, la ausencia de diferencias entre el concepto de monitoreo y el de evaluación.

Conjugando el verbo evaluar: ¿nos evaluamos o nos evalúan?

En función de quién realiza la evaluación, se han diferenciado dos grandes categorías, la evaluación externa y la evaluación interna, aunque actualmente también se ha roto esta dicotomía para incluir la evaluación mixta, la autoevaluación y la evaluación participativa.

Se llama *evaluación externa* a la que realizan evaluadores que no pertenecen a la organización ejecutora del programa o proyecto que se evalúa, recurriéndose generalmente a investigadores o consultores independientes, departamentos universitarios y, a veces, incluso a expertos internacionales. Es posible que la evaluación externa se realice por decisión del propio equipo responsable del proyecto, programa u organización, pero también ocurre que se realiza por decisión de la agencia financiadora o del organismo del cual depende jerárquicamente el ejecutor; lo cierto es que esas variantes tendrán influencias en las modalidades y orientaciones evaluativas.

La *evaluación interna* es la que llevan a cabo personas o grupos pertenecientes a la institución gestora del proyecto, no involucrados directamente en su ejecución; en cambio, la *autoevaluación* sería aquella realizada por los propios actores a cargo de la ejecución del proyecto. Esta diferenciación en realidad adquiere sentido en el marco de organizaciones de cierto tamaño, relativamente complejas, en las que puede existir una persona/equipo/unidad específica de evaluación, cuasi externa, es decir, por fuera del área de ejecución del proyecto. En organizaciones más pequeñas, con estructuras indiferen-

ciadas, una evaluación interna sería equivalente a una autoevaluación.

La *evaluación participativa* aparece como una categoría sumamente difusa, pues no es claro a la participación de quiénes se refiere, pero apuntaría –y en este sentido aparece como modelo ideal– a designar aquella evaluación que involucra a los destinatarios y/u otros actores de los proyectos en los distintos momentos del proceso evaluativo (es decir, no sólo como fuente de información sino además con protagonismo en su diseño, en la ejecución, en el análisis de los resultados y en la formulación de conclusiones y recomendaciones).

En la mayoría de los libros sobre evaluación que hemos consultado hay discusiones acerca de las ventajas y desventajas de cada modalidad: "la organización ideal sería aquella que se evalúa a sí misma" (Wildavsky, 1972), y nadie mejor que su personal para conocer y comprender los objetivos, la metodología, los destinatarios y la dinámica cotidiana de las actividades, en suma para captar la racionalidad interna del proyecto. El hecho de que los propios actores realicen la evaluación hace más viable la posterior utilización de los hallazgos evaluativos y la adopción de medidas correctivas recomendadas. Pero su principal obstáculo deriva de una baja garantía de objetividad al ser juez y parte del proceso evaluativo: sus valores, intereses y compromisos personales atentarían contra una apreciación imparcial e independiente del programa o proyecto.

Por el contrario, se supone que el evaluador externo no tiene intereses creados –supuesto que casi nunca es del todo correcto–, suele traer experiencia en el tema, puede volcar recursos y conocimientos inexistentes en la

organización y es mayor garantía de objetividad. Sin embargo, sus debilidades estarían en las tensiones entre evaluador y evaluado, que pueden incluso generar dificultades en el acceso a la información, en las restricciones para captar los factores en juego y la racionalidad interna del proyecto y en las probables resistencias de su personal a aceptar resultados que podrían cuestionar sus objetivos, metas y líneas de acción.

Por otra parte, en nuestra concepción, el evaluador o equipo de evaluadores externos contratados traen, además de sus propias orientaciones y preferencias ideológicas y teóricas, compromisos con quienes los contratan y ello puede incidir sobre la supuesta "objetividad" de su labor.[4]

La solución salomónica propuesta en algunos casos es la *evaluación mixta*, conformando un "equipo" constituido por evaluadores externos e internos con momentos de trabajo conjunto y momentos de trabajo independiente.

Otra forma de preguntar acerca del tema de quién evalúa, sobre todo en el caso de organizaciones o programas de cierta complejidad (con diversos departamentos o subsedes o localizaciones) es ¿en qué nivel evaluamos? En tal sentido, si la evaluación es a nivel central suele hablarse de *control de gestión*; en los niveles intermedios se hace énfasis en la *supervisión* y si se realiza en el nivel operativo, donde se hacen concretas las acciones (prestación de bienes o servicios) en relación con la gente (los beneficiarios o usuarios o clientes), se habla de *evaluación*

4. Para un mayor desarrollo de este tema, véase el capítulo 3 del presente libro.

operativa, muy ligada al propio trabajo de los equipos técnicos actuantes (por ejemplo, los grupos operativos de mejoramiento de calidad o de auditoría médica que llevan a cabo los grupos profesionales en los establecimientos de salud).

La cuestión de quién evalúa en realidad lleva implícito el problema de la resistencia a la propia práctica de la evaluación y a las dificultades para utilizar sus resultados. No es inusual que se lleven a cabo evaluaciones rigurosas –sean internas o externas, de procesos o terminales, en uno o en otro nivel de la organización, programa o proyecto– cuya implementación y desarrollo han sido aceptados por la organización pero cuyas recomendaciones son escasamente tenidas en cuenta luego por los propios responsables y ejecutores de proyectos. Su compromiso personal y emocional con las metas, la población destinataria y otros aspectos específicos de la organización se puede erigir en una barrera para la aceptación de cambios en la orientación de su accionar. En síntesis, como ya se vio en el primer capítulo, existen contradicciones entre los propósitos de la evaluación y la lógica de funcionamiento de las organizaciones. Este tema, recurrente en la revisión de las experiencias, nos recuerda que la programación de una evaluación debe incorporar acuerdos y negociaciones entre todos los involucrados en el proceso, sobre todo en torno a sus propósitos y a su diseño. También es necesario contemplar la introducción de mecanismos que permitan compartir sus diferentes etapas, incluyendo el análisis y la interpretación de la información y la formulación de las recomendaciones. Sólo así se podrá hablar genuinamente de evaluación participativa.

Los múltiples propósitos de la evaluación

Una distinción ya clásica y muy difundida es la que suele hacerse entre *evaluación formativa* y *evaluación sumativa*[5] *o de resumen*. La primera se refiere al tipo de evaluación que se emprende con el propósito de mejorar una intervención en un momento determinado y para un grupo específico de personas, particularmente aquellas involucradas en su ejecución. Busca proporcionar información útil para ayudar al programa a mejorar su gestión y contribuye a la toma de decisiones acerca de su desarrollo e implementación (modificación, revisión, ajustes, etc.). Brinda información a medida que avanza el programa o el proyecto, y se refiere al cumplimiento de metas intermedias y a los problemas de implementación. Sirve fundamentalmente al personal del programa.

Un ejemplo de evaluación formativa es la evaluación curricular en el área educativa, de donde proviene por otra parte esta noción (Scriven, 1967). Utilizando técnicas tales como seguimiento de su aplicación mediante pruebas de aprendizaje y juicio de expertos, se obtiene información que permite evaluar la adecuación de los contenidos curriculares a las condiciones de enseñanza-aprendizaje y así poder realizar los ajustes necesarios.

La evaluación "de resumen" se emprende con el propósito de obtener un juicio global sobre el valor de alguna intervención o acción humana (proyecto, programa, política, servicio). Debe producir información acerca de su efectividad y de las condiciones en las que puede ser eficaz en otras situaciones, momentos o lugares. Se emplea frecuentemente para decidir qué programas o acciones merecen una nueva inversión o la obtención de fondos adicionales. Lleva por lo tanto a decisiones relativas a la continuación, finalización, expansión de los programas o proyectos y responde principalmente a las necesidades de quienes los formulan o los financian. En particular, contribuye a suministrar elementos de juicio sobre la replicabilidad de una determinada intervención en diferentes contextos, ampliando de este modo el abanico de sus potenciales usuarios. En el caso presentado anteriormente acerca de la aplicación del currículo elaborado y mejorado, se emprendería una evaluación "de resumen" con el propósito de determinar si es efectivo para mejorar las capacidades de los alumnos o para introducir cambios en sus actitudes hacia el aprendizaje. El juicio evaluativo en este caso sirve para decidir la continuación del programa y la generalización de su aplicación a otros establecimientos escolares.

Sin embargo, si se tiene en cuenta la íntima relación entre los procesos de gestión y el impacto obtenido, puede decirse que muchas evaluaciones sirven a ambos propósitos. En nuestro ejemplo, la evaluación formativa del currículo llevará de hecho a decisiones acerca de su aplicabilidad, mientras que la de resumen puede contribuir a nuevas revisiones y ajustes para aumentar su eficacia.

Si bien en la práctica suelen usar distintos tipos de información y criterios de evaluación, en nuestra opinión,

5. Esta traducción literal ha sido acuñada del inglés *summative* y nos parece poco afortunada, pues en castellano involucra la connotación de suma o acumulación. Parece mejor la traducción que UNICEF hace del término como una evaluación "de resumen", pues en realidad, y tal como la usó Scriven en su origen, connota una recapitulación de los efectos de un conjunto de acciones (programa, proyecto) sobre sus destinatarios (UNICEF, 1990).

el valor de esta distinción reside en un llamado de atención a la necesidad de realizar evaluaciones durante todo el ciclo vital de un proyecto. En realidad, como se ha afirmado en el primer capítulo, el propósito de la evaluación es contribuir a un aprendizaje que impulse el cambio o la aplicación de medidas correctivas. Desde esta perspectiva, toda evaluación cumple una función formativa.

Otra distinción también tradicional en la literatura sobre el tema es la que se establece entre *evaluación descriptiva* y *explicativa* (Suchman, 1967). La primera se refiere a los estudios que tienen por objetivo pronunciarse respecto del éxito o fracaso de un programa a partir de la descripción cuantitativa o cualitativa de sus actividades, sus procesos o sus resultados y de su comparación con algún objetivo, meta o estándar preestablecido.

La segunda se propone identificar los factores que explican situaciones de éxito o fracaso de los objetivos de un programa. Construye esquemas interpretativos de la multiplicidad de causas e interdependencia de efectos a partir de marcos conceptuales y teóricos preexistentes o bien de la formulación de hipótesis a verificar.

Entendemos que se trata de una distinción artificial. Toda evaluación debe *describir* (y ello posiblemente constituya su primera etapa metodológica), pero su diseño debe considerar también la identificación de los factores que intervienen para *explicar* los logros y los fracasos. Por otra parte, como ya dijimos, toda intervención social es una estrategia destinada a producir cambios en un contexto determinado. Implica una serie de hipótesis acerca de los resultados esperados que se traducen en la formulación de objetivos; por ejemplo, si el objetivo de un pro-

yecto es producir una mejora en las condiciones de vida de un grupo o una comunidad mediante la puesta en marcha de un microemprendimiento, existe una hipótesis subyacente de que esta acción será efectiva para producir cambios en la situación de empleo y en el nivel de ingresos del grupo destinatario. La evaluación, en última instancia, busca verificar o desechar tal hipótesis a través de la descripción de los resultados alcanzados y explicar las condiciones en las que se verifica, o en caso contrario identificar los factores –tanto del contexto o mundo exterior significativo como de su gestión– que dificultan u obstaculizan los logros previstos.

Énfasis según temas: ¿qué evaluamos?

Una distinción relevante se basa en los aspectos o facetas de un programa o proyecto que se quiere estudiar y juzgar. Desde esta perspectiva, existen innumerables tipologías pero, en general, responden a tres grandes criterios clasificatorios.

El primer criterio se basa en las *etapas* del ciclo de un programa o proyecto: en este caso se diferencian los aspectos vinculados a su *diseño y conceptualización* (evaluación de necesidades, evaluación de contexto, evaluación del diseño y programación), aquellos vinculados a su *desarrollo o implementación* (estructura, organización, recursos humanos, materiales y económicos, procedimientos, actividades, etc.) y aquellos vinculados a sus *resultados* (efectos, impactos, rendimiento, etc.). Esta clasificación prácticamente coincide con la que distingue los momentos de la evaluación. Sólo difiere en que pone el acento

en el qué –los contenidos– y no en el cuándo –los momentos– se evalúa.

El segundo criterio alude más bien a los componentes relevantes de los programas. En este eje las clasificaciones más difundidas son: evaluaciones de insumos, procesos y productos; de estructura, procesos y resultados o efectos; de procesos y de impactos.

La *evaluación de insumos* tiene por objeto describir y analizar los recursos humanos, materiales y financieros con que cuenta un programa; la forma en que dichos recursos son procesados de acuerdo con criterios de relevancia, factibilidad y economía en su uso y las estrategias de obtención de insumos destinados a implementar dichas estrategias. La *evaluación de procesos* estudia los medios procesales (actividades, procedimientos, prestaciones) que se utilizan para llevar a cabo un programa, tanto en su diseño como en el modo como éste se implementa. Se trata de emitir un juicio acerca de la capacidad y las estrategias de procesamiento de insumos que tiene el sistema. Sirve para elegir cursos alternativos de acción para la operacionalización, ejecución y el control del proyecto. La *evaluación de productos* estudia el logro de metas propuestas que se expresan en términos de productos esperados. Emite un juicio sobre los resultados obtenidos en términos de productividad, concepto que vincula los productos alcanzados a los insumos utilizados para el desarrollo de las actividades. Esta clasificación proviene del campo de la economía, de las evaluaciones de emprendimientos productivos y de obras físicas.

La clasificación en *estructuras, procesos y resultados (o efectos)* proviene del campo de la salud (Donabedian, 1990) e incorpora una terminología más adecuada a la ín-

dole de los proyectos sociales. La noción de estructura alude aquí a la combinación de los recursos y a su organización para la prestación y el desarrollo de determinados servicios y actividades (procesos) con el objeto de alcanzar ciertos resultados. Por otra parte, esta clasificación vincula la evaluación a la planificación/programación. En la metodología moderna de planificación se plantean objetivos en términos de resultados, procesos y estructuras, en el entendimiento de que los resultados se obtienen si se desarrollan los procesos programados, los que a su vez se podrán realizar en la medida en que se disponga de las estructuras necesarias. La evaluación retoma esos componentes y se evalúan estructuras, procesos y resultados, en una secuencia inversa a la de la planificación.

La clasificación relativa a *evaluación de procesos* y *evaluación de impactos* es muy utilizada en el campo de los proyectos sociales. En este marco terminológico, la primera apunta a determinar el valor del desempeño actual del proyecto, es decir, el grado en que va cumpliendo con las actividades previstas, alcanzando los resultados esperados dentro de los plazos y con los recursos programados, y procura identificar las causas de los problemas que van surgiendo de modo de corregir y revisar oportunamente la marcha del proyecto. La evaluación de impactos pone énfasis en los resultados logrados en los destinatarios, los compara con los esperados y procura encontrar las causas de las diferencias. Muchas veces esas causas se encontrarán con claridad a partir de la evaluación de los procesos realizados; otras veces tendrán más que ver con factores contextuales que con los proyectos mismos.

La multiplicidad de denominaciones para componentes similares de los proyectos merece aquí un párra-

fo aparte, en particular las que se refieren a sus resultados. "Productos", "efectos", "impactos" son términos que pueden englobarse dentro del concepto más general de *resultados* aunque no son utilizados siempre de forma equivalente ni unívoca. Los matices que suelen encontrarse remiten en última instancia a distintos tipos de resultados o distintos momentos del ciclo de un proyecto en que éstos pueden verificarse, así como a sus diferentes ámbitos o espacios de repercusión. Los objetivos del programa o proyecto constituyen la contracara de los resultados y se los suele denominar también con distintos grados de generalidad (finalidad, propósito u objetivo general, objetivos específicos, objetivos intermedios, etc.). Podemos ilustrar estos matices mediante un ejemplo sencillo. Tomemos un proyecto de capacitación técnica de jóvenes no escolarizados de bajos recursos implementado con el objetivo de que obtengan una rápida salida laboral para contribuir a mejorar las condiciones de vida de sus familias. Se suele denominar "productos" a los resultados concretos de las actividades, en este caso, los cursos realizados y los jóvenes capacitados. Los efectos (buscados o programados) se vinculan a los objetivos del proyecto, en este caso: la inserción ocupacional de los jóvenes capacitados. También pueden referirse a otros resultados, previstos o no, como el aumento de la autoestima de los jóvenes capacitados, la mayor integración familiar en sus hogares, etc. El impacto se vincula a los objetivos más generales del proyecto y se refiere a los cambios que se persiguen (a veces no formulados explícitamente) y que podrán verificarse en las condiciones de vida de la población; en el ejemplo podrían ser impactos el mejoramiento del ingreso familiar, la reducción de

la delincuencia juvenil, entre otros. Es necesario señalar que la evaluación de impacto busca identificar aquellos cambios atribuibles a la acción del proyecto, despejando otros factores que podrían haber intervenido.[6]

Finalmente, el tercer criterio de clasificación pone el acento en ciertos atributos de los programas o de sus componentes: la pertinencia, la idoneidad o suficiencia, la eficacia, la efectividad, el rendimiento, la rentabilidad, la productividad, la eficiencia, etc.,[7] conceptos que no siempre son unívocos pero que cuentan con algún consenso, al menos en cuanto a su significado general.

La *pertinencia* se refiere a la adecuación de un programa o proyecto (o de alguno de sus componentes) para satisfacer necesidades y demandas o para resolver la situación –problema que le dio origen–. En otros términos, se refiere a la adecuación de la formulación al "estado del arte" en la respectiva rama del saber.

La *idoneidad o suficiencia* se refiere a la capacidad de un programa o proyecto (o, más específicamente, de sus componentes) para contribuir a los objetivos y metas programados. Así, suele hablarse de idoneidad de las actividades, suficiencia de los recursos, etc.

La *eficacia y la efectividad* se refieren a la capacidad de un programa o proyecto para alcanzar los objetivos programados que, como se ha mencionado, no son sino la expresión de los resultados buscados. Si bien los dos términos suelen usarse como sinónimos, es muy útil establecer una

6. Se volverá sobre la cuestión de los distintos tipos de resultados en el capítulo 5 de este libro.

7. Se pueden agregar otros atributos a esta lista, como accesibilidad, equidad, sustentabilidad. Nos detendremos nuevamente en estos conceptos al abordar nuestra propuesta de "modelo evaluativo".

distinción entre ambos (Pineault y Daveluy, 1987). La eficacia se refiere a la capacidad de un proyecto o de alguno de sus componentes para alcanzar sus objetivos en condiciones ideales, es decir, si se dan las condiciones prefijadas y aplicando las normas tal como se han formulado para la aplicación de las técnicas específicas, mientras que la efectividad se refiere a la comparación de los resultados obtenidos respecto de los esperados, teniendo en cuenta las condiciones concretas de ejecución, en las circunstancias reales del contexto del proyecto o programa y con aplicaciones distantes en mayor o menor medida de las normas formuladas. Los autores citados hablan por un lado de eficacia potencial y por otro de eficacia real (o efectividad) y sus explicaciones se refieren a programas de atención de salud, los cuales suelen estar más normatizados que la mayoría de los programas y proyectos del campo social.

Como puede lograrse una multiplicidad de resultados (expresados en objetivos de distinto nivel de especificidad), la evaluación de la eficacia o la efectividad de los proyectos sociales suele enfatizar sus fines últimos en términos de las soluciones a los problemas sociales o del mejoramiento de la situación del grupo humano al que van dirigidos. Un proyecto puede no ser eficaz, aunque alcance sus metas en términos de los servicios o actividades a realizar, aunque haga un uso adecuado de los recursos, aunque tenga una estructura que favorezca la realización de las tareas programadas, si no logra producir los cambios deseados en las condiciones de vida de la población a la que se dirige.

En este punto es necesario reiterar la importancia que tiene contar con buenos diagnósticos acerca de las características, y agregamos también de la magnitud, del problema específico que se pretende resolver mediante la intervención social determinada; habrá que responder entonces a las preguntas siguientes: ¿en qué consiste el problema?, ¿qué consecuencias habrá si no se lo resuelve?, ¿cuántas de las personas en la población del territorio considerado padecen el problema a resolver? Al responderlas conoceremos la *relevancia y magnitud del problema*. Y algo muy importante: tendremos los "denominadores" apropiados para poder estimar luego la cobertura del programa o proyecto y a partir de allí su eficacia real o efectividad. Se entenderá mejor con un ejemplo: se trata de un centro donde se brinda complementación escolar para niños con bajo rendimiento que asisten a las escuelas de un determinado barrio. Para poder establecer la eficacia de ese centro hay que conocer la magnitud del problema en las escuelas del barrio; desde un punto de vista restringido, puede decirse que el centro es eficaz pues los chicos que asistieron a él mejoraron su rendimiento y promovieron al grado posterior, pero desde un punto de vista más general, si la cantidad de niños atendidos es muy baja respecto de la cantidad de niños que padecen el problema en las escuelas del barrio, la intervención no está siendo del todo eficaz pues alcanza a resolver sólo una pequeña parte del problema, y por ende una conclusión es que para mejorar la eficacia debería aumentarse la escala de la intervención en ese barrio.

El rendimiento, la rentabilidad, la productividad y la eficiencia constituyen conceptos asociados generalmente a la evaluación económica de un proyecto. El término más general y relevante es el de *eficiencia*. Ésta se define como la relación entre los productos o resultados esperados de un proyecto y los costos de los insumos o procesos de apoyo o funcionamiento que implica. Esta relación puede establecerse de diferentes formas y utilizando diversas técni-

cas procedentes del análisis económico (costo-beneficio, costo-eficacia o efectividad). Las aproximaciones a un cálculo de costo-beneficio en el campo de lo social son muy complejas por la dificultad de valorar y traducir en unidades comparables –monetarias o no– los beneficios o resultados muchas veces "intangibles" de intervenciones sociales, en relación con los costos de los recursos que insumen las posibles alternativas de inversión (*ex ante*). La evaluación de la eficiencia de un proyecto debe brindar elementos de juicio para identificar alternativas de acción que permitan obtener mejores resultados con igual cantidad de recursos o bien los mismos resultados con una mejor combinación o utilización de los recursos existentes. En el campo de la salud y de la educación se han desarrollado instrumentos para la evaluación de la eficiencia de servicios y programas. En el campo más amplio de las intervenciones sociales destinadas a incidir en las condiciones de vida de la población queda aún mucho camino por recorrer. Pero al transitarlo, debería tenerse en cuenta que lo que es necesario mejorar es la *eficiencia de los proyectos eficaces*, lejos de perseguir la eficiencia como un fin en sí mismo o como valor absoluto. Esta última situación es frecuente cuando el campo de la acción social es "invadido" por criterios meramente economicistas.

Los distintos objetos posibles de evaluación: ¿tipos o niveles de análisis?

Existe una multiplicidad de unidades diferentes que han sido y son objeto de evaluación: desde un conjunto de organizaciones (por ejemplo, el sistema educativo, los

sistemas locales de salud), una organización (escuela, hospital, organización comunitaria), una política, un programa o un proyecto hasta productos específicos o servicios brindados por una organización o por un conjunto de organizaciones. Cabe aclarar que se entiende por programa o proyecto social una intervención social planificada destinada a obtener determinados resultados en un segmento de población. Ambos suelen diferenciarse entre sí por su escala y su duración. El programa alude más a un conjunto de actividades integradas con continuidad temporal, mientras que un proyecto constituye una unidad menor desde el punto de vista de su complejidad y la cantidad de componentes, y se diferencia del programa porque tiene una duración limitada y atiende una demanda o una necesidad social puntual. En el lenguaje de la programación tradicional, solía considerarse proyectos a los componentes de un programa.

Cada una de las unidades mencionadas tiene algunas especificidades en términos de criterios de evaluación y dimensiones de análisis, pero muchos aspectos en común. Asimismo, pueden requerir algunas técnicas específicas (por ejemplo, en el caso de organizaciones se utilizarán las que son más propias del análisis organizacional). La experiencia acumulada en la evaluación de algunos de estos objetos ha llevado al desarrollo de subáreas que se manejan con criterios y técnicas propias: por ejemplo, la evaluación de actividades, proyectos o programas de capacitación o educativos, o bien la evaluación de servicios de salud.

Desde el punto de vista conceptual no constituyen de por sí tipos diferentes de evaluación: cualquiera de las clasificaciones anteriormente mencionadas puede aplicarse a estos diferentes objetos de evaluación.

Importa más bien distinguir los niveles de análisis o recortes de la realidad cuyas especificidades deben tenerse en cuenta en el diseño de la evaluación de modo de utilizar encuadres metodológicos, formas de abordaje y técnicas adecuadas. Los riesgos más frecuentes en el abordaje y el análisis son la transposición del nivel –falacia del nivel equivocado– y la utilización inadecuada de técnicas que no se corresponden con el nivel de aplicación para el que fueron concebidas.

Para dar un ejemplo del campo de salud, es frecuente que se trasladen las variables vinculadas a la relación médico-paciente (o equipo de salud-paciente) a la evaluación de programas de salud o del desempeño de establecimientos, o más aún a la evaluación de sistemas locales de salud, cuando cada uno de estos niveles tiene especificidades que le son propias.

La estrategia de evaluación de *clusters*,[8] desarrollada en los últimos años en respuesta a iniciativas de gran escala financiadas por fundaciones privadas y agencias públicas americanas y de varios países europeos (Worthen y Schmitz, 1997), constituye un ejemplo de cómo los diseños de evaluación deben adecuarse al nivel de análisis donde se concretarán. Esta estrategia se aplica a determinadas líneas de programas con ejecución descentralizada dentro de las que se identifican conjuntos de proyectos considerados "agrupaciones" porque tienen en común ya sea su ideario o misión, su modalidad de intervención o el tipo de población destinataria (los niños, los jóvenes, etc.), y adicionalmente, aunque no exclusivamente, el

8. *Cluster* significa, en inglés, racimo, ramillete, haz, enjambre, agrupamiento, constelación.

origen del financiamiento. En esos casos, la evaluación se orienta, mediante un diseño particular, a obtener apreciaciones sobre el desempeño global del conjunto así como sobre el desempeño de cada proyecto integrante del conjunto. Se trata por lo tanto de un abordaje específico para un nivel de análisis particular: un grupo de proyectos que comparten determinadas características. En el capítulo 5 se encontrarán referencias a la evaluación de *clusters* o programas complejos.

Para concluir, cabe aclarar que nuestra conceptualización de la evaluación se aplica a cualquiera de los niveles mencionados; lo que podrá variar es el foco, así como algunas de las técnicas que se seleccionen para recolectar y analizar la información relevante. Sin embargo, pondremos el énfasis y utilizaremos ejemplos de programas o proyectos, términos que usaremos indistintamente.

Para evaluar las evaluaciones

La *metaevaluación* puede considerarse un caso particular de la clasificación previa, pues se distingue por su objeto, a la vez que constituye un nivel de evaluación; desde otro punto de vista puede ser también catalogada como una evaluación externa. Se realiza con el propósito de juzgar aspectos centrales del propio proceso evaluativo: apreciar su viabilidad y la del uso de sus resultados, analizar la utilidad de los hallazgos, emitir un juicio acerca de la pertinencia metodológica y ética así como de la confiabilidad del proceso evaluativo realizado y de los hallazgos, la adecuación de las conclusiones y las recomendaciones que se formularon.

Si son pocos los programas o proyectos sociales que se evalúan de forma integral y continua, son menos aun aquellos casos en los que se llevan a cabo procesos de metaevaluación propiamente dichos. La literatura refiere algunas experiencias, la mayoría de ellas del campo educativo y en los Estados Unidos.

La metaevaluación se distingue de la evaluación en general por su objeto, pero los pasos metodológicos son los mismos: requiere del diseño previo de un modelo inclusivo de las dimensiones y variables que se considerarán, las técnicas elegidas, los instrumentos y las pautas que uniformen los criterios del equipo metaevaluador.

Se diferencia de esa otra acción de las oficinas de evaluación de las agencias financiadoras o de cooperación, cuando formulan observaciones o comentarios generales sobre los informes y las metodologías de evaluación enviados por los programas o proyectos apoyados.

Conforme se anticipó, la metaevaluación constituye un nivel de la evaluación, cuyo objeto es el propio modelo y proceso evaluativo. Dado que ese nivel está "por encima" de la evaluación propiamente dicha, hay ciertas recomendaciones a tener en cuenta, para que los resultados de esa actividad sean realmente aplicables y útiles.

- En el diseño del modelo para la metaevaluación debe darse intervención a los miembros del equipo de evaluación (ya que será en gran parte el "objeto" a evaluar).
- Los integrantes del equipo de la metaevaluación deben acreditar perfiles de mayor experiencia, idoneidad y prestigio que los del equipo de la evaluación, dado que evaluarán el desempeño, los informes y las conclusiones de esos últimos.

- Es conveniente que la metaevaluación acompañe las diferentes etapas del proceso de evaluación, para permitir realizar ajustes oportunos a la direccionalidad del proceso evaluativo, tal como se aconseja para este último en cuanto a acompañar el proceso de gestión de los programas o proyectos.
- Deberá ponerse especial cuidado en las formas de efectuar las recomendaciones y la "devolución" de los hallazgos, ofreciendo momentos y espacios para que los evaluadores evaluados puedan discutir e introducir modificaciones y ajustes a los informes de la metaevaluación (tal como se aconseja para todas las evaluaciones).

Por lo demás, las metodologías coinciden con las de la evaluación en general.

La multidimensionalidad de la evaluación

Una conclusión que puede extraerse de las clasificaciones anteriores es que ponen el acento en aspectos similares desde perspectivas diferentes. Así, resulta difícil diferenciar en la práctica la evaluación *ex post* de la sumativa o de la de impacto, o bien la evaluación de procesos de la formativa o del monitoreo. En realidad, abarcan el universo de aplicación de la evaluación, organizándolo para responder alternativamente a diferentes preguntas: para qué se evalúa, quién evalúa, cuándo evaluar y qué se evalúa.

Los desafíos que el desarrollo de la práctica fue planteando frente a las limitaciones de las modalidades más tradicionales de evaluación contribuyeron a su enriquecimiento. Ahora se presta mayor atención a las caracte-

rísticas de los potenciales usuarios de los hallazgos evaluativos. La incorporación de diferentes perspectivas –clientes, financiadores, la misma comunidad– ha ampliado el horizonte de aspectos a considerar; se concibe la evaluación cada vez más como un proceso continuo de autoaprendizaje, considerando tanto los procesos como los resultados, y se procura involucrar de forma periódica a quienes están vinculados con la ejecución.

Los ejes que dieron sentido originalmente a la conceptualización de los distintos tipos de evaluación se van borrando y se tiende a encararla como una actividad más integral.

> En los últimos cien años la evaluación ha evolucionado desde un enfoque unidimensional llevado a cabo por un solo evaluador, que generalmente provenía del campo técnico que se estaba evaluando, hasta convertirse en una actividad multidimensional concentrada en múltiples niveles de un proyecto, en la que participa una gran variedad de generadores de productos de evaluación, así como usuarios de los resultados de una evaluación. En la actualidad, en lugar de basarse únicamente en los puntos de vista de un solo evaluador en distintas etapas, un grupo mucho mayor de involucrados ayuda a dar forma a la evaluación y a interpretar sus hallazgos [...] comienza a evolucionar de una actividad en su mayor parte *ex post* para convertirse en una herramienta utilizada cada vez con más frecuencia para fines de monitoreo. La meta de la evaluación ha pasado de la auditoría y culpabilidad a la meta actual del entendimiento y el aprendizaje en función de experiencias adquiridas (Banco Interamericano de Desarrollo, s/f).

El mayor desafío en la actualidad consiste entonces en adoptar abordajes metodológicos y diseños que sean a la vez rigurosos e integrales, compatibles con los requerimientos derivados de la multiplicidad de perspectivas que se ponen en juego durante el proceso evaluativo.

CAPÍTULO 3

Los abordajes metodológicos

> *Que "saber" signifique algo más que "estar cierto", supone una situación comunitaria en que varios sujetos, o yo mismo en varios momentos, puedan comprobar lo mismo. En la actualidad instantánea de mi conciencia propiamente nada sé, sólo tengo certezas. Para saber algo, necesito salir de mí y compartir otro punto de vista. El saber requiere la comunidad de un sujeto con otros.*
>
> LUIS VILLORO (1996)

La diversidad está a la orden del día. Así como existen diferentes tipos de evaluación según cuándo, para qué, qué y quién evalúa, ha proliferado en las últimas décadas una multiplicidad de prescripciones, denominadas "modelos evaluativos"[1] acerca de qué es y cómo debe hacerse la evaluación, enfatizando diferentes aspectos según las prioridades y preferencias de los autores. El origen de estos modelos, abordajes o enfoques (como también se los denomina) puede rastrearse directamente a partir de las diferentes visiones de sus proponentes acerca de la naturaleza de la evaluación. Sus orientaciones filosóficas

1. Briones (1991) denomina "modelo de evaluación" a "un esquema o diseño general que caracteriza la forma de la investigación evaluativa que ha de realizarse, las técnicas o procedimientos para la recolección y análisis de la información, el conocimiento final que se desea obtener y los usuarios principales de los resultados del estudio". Como se desprende del capítulo 5, ese significado no es tan diferente del que nosotras adoptaremos.

e ideológicas, sus predilecciones metodológicas y sus preferencias prácticas los llevan a proponer diseños, métodos de recolección y análisis, y técnicas interpretativas diferentes.

Evaluación cuantitativa y cualitativa. Un debate histórico

Uno de los ejes de los abordajes metodológicos que ha generado mayor discusión, como veremos no del todo cerrada, es el que se refiere al uso de los métodos cuantitativos o cualitativos. Merece que nos detengamos en este debate pues ha atravesado la historia de la metodología de la investigación en ciencias sociales e impregnado fuertemente la de la evaluación, tanto desde el punto de vista conceptual como en la práctica. De hecho, se han llegado a identificar directamente los abordajes con la índole de los métodos de investigación aplicados denominándolos, de modo poco afortunado en nuestra opinión, "evaluación cuantitativa" y "evaluación cualitativa".

Esquemáticamente, suele asociarse la evaluación o investigación cuantitativa al paradigma positivista de la ciencia y se la identifica con el enfoque hipotético-deductivo. Generalmente se centra en verificar hipótesis específicas (parte de una teoría mayor) a través de pruebas empíricas y privilegia la explicación de los fenómenos desde el punto de vista de los investigadores/evaluadores. Utiliza diseños experimentales o cuasi experimentales. Enfatiza la estandarización, la precisión, la

objetividad y la confiabilidad de la medición así como la replicabilidad y la generalización de los resultados. Predomina el uso de los métodos de análisis estadístico. Se preocupa no sólo por producir datos numéricos sino por generar números adecuados a pruebas estadísticas.

Por su parte, los enrolados en la evaluación o investigación cualitativa intentan recuperar el contexto y las dimensiones humanas del fenómeno en estudio. Generalmente esa evaluación se realiza en medios "naturales" (investigación naturalista) como escuelas o vecindarios; el investigador/evaluador es el principal "instrumento" de recolección y el que analiza los datos; enfatiza la descripción "gruesa", aquella que ilumina los patrones cotidianos de conducta y su significado desde la perspectiva de quiénes se estudian; se orienta a los procesos sociales y no sólo se concentra en los resultados; emplea múltiples técnicas de recolección de datos, algunas más otras menos estructuradas; y fundamentalmente utiliza el lenguaje de las palabras y un enfoque inductivo en el análisis de datos.

Se plantean a continuación, en forma esquemática y a modo de contrapunto, las principales diferencias que suelen destacarse entre estos abordajes evaluativos.

EVALUACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
Paradigma positivista/empírico	Paradigma fenomenológico/constructivista
Predominio de deducción	Predominio de inducción, comprensión, interpretación
Diseños experimentales o cuasi experimentales	Investigación naturalista
Perspectiva desde afuera (punto de vista del observador)	Perspectiva desde adentro (punto de vista de los actores)
Lenguaje numérico	Lenguaje verbal
Énfasis en los aspectos "objetivos", observables y cuantificables	Énfasis en los aspectos subjetivos: captación y comprensión de actitudes, conductas, valores y motivaciones internas
Análisis estadístico	Análisis de contenido, estudio de casos
Resultados generalizables	Resultados limitados en su generalización

Los desacuerdos entre los defensores de la "evaluación cuantitativa" y los de la "evaluación cualitativa" se han centrado en cuestionarse mutuamente el uso de determinados métodos y técnicas y la capacidad de los datos relevados por una u otra para explorar, explicar, comprender y predecir los fenómenos sociales.

De todos modos, merece destacarse que estos desacuerdos son en parte producto de la evolución de la metodología de investigación social en el último medio siglo, dentro del marco de los paradigmas científicos prevalecientes en cada momento.

Los *paradigmas* constituyen perspectivas generales o teorías explicativas de la realidad que determinan cómo

percibir e intentar comprender la verdad. Incluyen y combinan creencias ontológicas (¿qué tipo de sujeto es el ser humano?, ¿cuál es la naturaleza de la realidad?, ¿existe en los hechos o en el pensamiento?), epistemológicas (¿cuál es la relación entre el investigador y el sujeto/objeto estudiado?) y metodológicas (¿cómo aprehendemos el mundo y avanzamos en su conocimiento?).

> Un paradigma científico puede definirse como un principio de distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales entre algunas nociones matrices que generan y controlan el pensamiento, es decir la constitución de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada [...]. Se convierte así en un principio rector del conocimiento y de la existencia humana. Hay que considerarlo como un mapa útil, como una aproximación adecuada y como un modelo para la organización de la información conocida (Martínez Miguelez, 1993, págs. 62-3).

Reiteramos entonces que la práctica de la evaluación estuvo fuertemente influenciada por el paradigma o los paradigmas científicos predominantes que establecen qué es lo importante, lo legítimo y lo razonable en cada época.

Hasta fines de los sesenta, la formación en materia de investigación de quienes se desempeñaban como evaluadores provocó un claro predominio del enfoque experimental considerado como el único que podía responder a los requerimientos del método científico, entendido según el enfoque clásico como acumulación del conocimiento por investigaciones sucesivas, formas "objetivas" de conocer, y con énfasis en la medición como sinónimo de precisión y en la comprobación de hipótesis mediante pruebas empíricas. El rigor en los procedimientos es

aquí condición para encontrar la "verdad". Ello llevó a la aplicación de diseños cuasi experimentales para captar la relación causal entre programa y resultado, es decir, para evaluar si las metas y los impactos logrados por los programas y proyectos sociales son imputables a ellos o son consecuencia de otros factores. Estos diseños requieren como mínimo una medición de la situación en el inicio –línea de base– y otra al final del programa *–ex post–* o del uso de grupos de control. Involucran una serie de supuestos de homogeneidad, estabilidad y racionalidad en la implementación, así como de confiabilidad de los registros, difíciles de verificarse o mantenerse durante períodos prolongados en el contexto de los programas y proyectos sociales. También pueden plantearse problemas éticos al requerir la creación de condiciones experimentales para contar con un grupo de control, lo que puede significar la exclusión de individuos de los beneficios de un programa o proyecto social.

Sin embargo, en los años setenta comenzó a tener mayor aceptación una variedad de métodos y técnicas cualitativas que en los sesenta habían sido considerados inaceptablemente "blandos" y no científicos. Hubo avances en la multidisciplinariedad, ya que se multiplicaron los métodos y las estrategias de investigación alimentados por diversas disciplinas, como la historia, la etnografía, la semiótica, la antropología, la sociología. Los evaluadores adoptaron cada vez más las formas subjetivas de conocer, incorporando valores pluralísticos y utilizando métodos cualitativos. Por un lado, se produjo una especie de deslumbramiento sin reconocer cabalmente la complejidad de esas modalidades y las competencias requeridas por parte de quienes las utilizaban, con lo cual también hubo

una "malversación" de tales métodos y técnicas. Y, por otro lado, sus detractores cuestionaron el abandono de lo que ellos suponían objetividad y rigor científico.

Es a fines de la década del setenta cuando comenzaron a percibirse los beneficios de la integración o la complementación de ambos enfoques dentro de un mismo estudio evaluativo aunque, como veremos enseguida, fueron diversas las formas en que se dio ese enlace. En la última mitad de la década del noventa el debate parece haber perdido intensidad, al menos entre los expertos. La mayoría de los evaluadores acepta hoy ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo) como válidos. El énfasis que se ponga en uno u otro depende de la situación o de los momentos de evolución de un proyecto o programa y pueden complementarse o integrarse en un mismo diseño. Es así que se admiten múltiples combinaciones posibles, que se potencian y pueden aumentar la confiabilidad y credibilidad de los resultados.

En realidad, pareciera que cada momento histórico en la evolución de la investigación social y la evaluación aún operara en el presente, básicamente como un conjunto de prácticas que los evaluadores toman o no en función de los diferentes intereses o propósitos y de las particulares situaciones o circunstancias.

¿Evaluación cuantitativa o cualitativa? Ésa no es la cuestión

Una de las críticas más severas a la utilización exclusiva de enfoques cuantitativos es que sólo miran aquellas variables que se pueden medir y así pierden de vista el

"bosque" al que pertenecen y que les da sentido.[2] Si bien, como dijimos anteriormente, la discusión entre evaluadores parece estar superada y la corriente actual se orienta hacia la legitimación de la diversidad, el problema se vuelve a suscitar frente a quienes demandan las evaluaciones: los gerentes de programas o proyectos, los decisores políticos, los financiadores; ellos siguen solicitando a los evaluadores que usen diseños cuasi experimentales, técnicas cuantitativas "que muestren cifras concretas y gráficos claros", mientras que el análisis de la estructura del programa o proyecto, sus mecanismos de funcionamiento, las opiniones y demandas de los beneficiarios son tomadas con recelo, o incluso no tenidas en cuenta como hallazgos de una evaluación. Desearían –y es lícito– tener en muy pocas páginas (dos o tres) y unos pocos cuadros con cifras muy resumidas, el reflejo de los resultados de un programa o proyecto, la visión de los logros, el éxito de la gestión y también, por qué no, los fracasos u obstáculos que signaron el desempeño, pero raramente les interesan los procesos y las explicaciones. Debemos reconocer que muy pocas veces los evaluadores cumplimos en satisfacer las necesidades de nuestros demandantes. Lejos de desestimar sus pretensiones, ellos nos dan un motivo importante para incluir en el diseño de las evaluaciones los enfoques cuantitativos y cualitativos, considerando tanto los

2. Resulta muy ilustrativa al respecto una nota sin firma aparecida en el diario *Clarín*, del 30 de mayo de 1999, en relación con la evaluación de la calidad educativa y los consecuentes *rankings* de las escuelas. Dice un subtítulo de la nota: "Medir o evaluar. [...] Cuando se mide se asigna un puntaje o valor en una escala; evaluar supone elaborar un juicio acerca del porqué de ese puntaje [...] en general, las pruebas que toma la Nación ponen más el acento en medir que en evaluar".

procesos como los resultados, brindando indicadores sintéticos y numéricos sobre resultados, así como explicaciones que reflejen los procesos.

La cuestión sobre qué es mejor y cuándo usar métodos cualitativos y cuándo cuantitativos, entendiendo por tales el conjunto de procedimientos y técnicas para la recolección de la información y el procesamiento y análisis de los datos, no pasa en realidad por la defensa de uno en desmedro del otro: cada uno tiene sus potencialidades y sus limitaciones y éstas se abordarán brevemente en el capítulo sobre técnicas. Se trata más bien de reflexionar acerca de su utilidad y de los beneficios y costos de combinarlos e integrarlos en el diseño evaluativo que se plantee. Sin pretensión de agotar los argumentos, podemos señalar al menos que esta combinación permite la consecución de objetivos múltiples atendiendo tanto a los procesos como a los resultados del programa, enriquece los hallazgos evaluativos profundizando en los motivos de las asociaciones que pueden encontrarse entre variables cuantitativas y sugiriendo hipótesis para explicar la variabilidad entre individuos o grupos, permite abordar la cuestión de las creencias, motivaciones o actitudes de la población, difíciles de ser reflejadas cuantitativamente, dando vida a los datos. También facilita la triangulación (véase la pág. 95) y acrecienta la comunicabilidad de los resultados. Por otro lado, no puede desconocerse que esta combinación tiene requerimientos en términos de tiempos y costos y, sobre todo, de habilidades para el análisis que no siempre son fáciles de alcanzar. Sin embargo, como veremos en los últimos capítulos de este libro, mediante un proceso de construcción participativa del modelo de evaluación, es posible instalar las capacidades necesarias a tal efecto en la organización ejecutora

del proyecto. De todos modos es tarea de los evaluadores presentar diseños integradores y demostrar la pertinencia de la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas en un proceso evaluativo.

Al decir de Michael Patton (1987):

> El arte de la evaluación implica crear un diseño y relevar la información que es apropiada en una determinada situación y en el marco de una política determinada.

O sea que no hay una "receta" que en sí misma determine qué abordaje o qué método usar. Ante cada evaluación se deberán tener en cuenta las demandas de quienes contratan la evaluación, las necesidades de los decisores, las de quienes financian el programa o proyecto, las de los técnicos que lo llevan adelante y las de los beneficiarios, así como la propia visión del evaluador acerca del problema y su experiencia –preferencia– en el uso de determinadas técnicas. Así será posible construir un diseño evaluativo que dé respuesta apropiada a ese determinado contexto. Dicho diseño, por otra parte, seguramente será diferente en la próxima evaluación que asuma ese mismo evaluador.

Por lo tanto, el abordaje metodológico no se limita a una cuestión de métodos.

> Las metodologías de evaluación constituyen marcos de referencia coordinados de supuestos filosóficos (acerca del mundo, la naturaleza humana, el conocimiento, la ética), integrados a perspectivas ideológicas sobre el rol y propósito de la investigación social en los procesos decisorios de programas y políticas sociales, acompañados por posturas valorativas acerca de los fines deseados de los programas y de la investigación y finalmente –y es lo menos– por preferencias acerca de métodos complementarios (Greene, 1994:531).

De este modo sería preferible reservar los atributos de cuantitativo y cualitativo para referirnos a diferencias entre técnicas de recolección, métodos de análisis e índole de los datos[3] que se obtienen, más que a distintas formas de abordajes evaluativos. También sería conveniente utilizar, como Patton, el término "estrategia" para aludir a la naturaleza de los métodos y las técnicas a utilizar. En su forma ideal una *estrategia cuantitativa* sería aquella que apunte a obtener datos numéricos susceptibles de ser sometidos a análisis estadístico y una *estrategia cualitativa* sería aquella que recurra fundamentalmente a otro tipo de técnicas de recolección[4] (como la observación en terreno, el análisis de documentación, las entrevistas en profundidad y, en general, todo tipo de técnicas participativas), dando lugar a información susceptible de análisis de contenido o histórico, o de casos). Las estrategias mixtas serían aquellas que utilizan combinaciones de ambos grupos de técnicas y métodos en una misma evaluación.

En el sentido amplio que se ha dado al término "abordaje evaluativo", nuestro énfasis, como se verá más adelante, es acorde con la concepción de evaluación que hemos presentado en el primer capítulo: apunta a acompañar el proceso de gestión en todas sus etapas, contribu-

3. Si consideramos, como Galtung, que un dato es la forma de registrar una respuesta, el dato será cuantitativo o cualitativo según cómo se la registre. Así, una opinión (respuesta) se convierte en un dato cuantitativo si se la registra sobre la base de categorías preestablecidas para luego establecer frecuencias, y es un dato cualitativo si se la registra en su expresión textual. Así, un mismo instrumento (por ejemplo, un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas) puede recoger datos cuantitativos y cualitativos.

4. Véase el capítulo 4 de este libro.

yendo al aprendizaje institucional y a una retroalimentación permanente entre evaluación y programación. Incluye el uso de una multiplicidad de técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas, predominando aquellas que permiten incorporar la perspectiva de los actores involucrados en los procesos de programación y de ejecución, incluyendo a los beneficiarios, usuarios o destinatarios de las acciones.

Veremos en el capítulo 5 que un paso crucial en la construcción del modelo evaluativo, en el sentido de diseño que le damos en este libro, es la elección de las dimensiones evaluativas, mientras que las variables, los indicadores y las técnicas y los instrumentos a utilizar son elementos subordinados, dependientes de cuáles sean esas dimensiones. La determinación de las dimensiones del modelo es una parte muy creativa del proceso evaluativo, pues es lo que divide conceptualmente el todo que se pretende evaluar, en una forma diferente, para encontrar un nuevo sentido que posibilite otra comprensión y permita la transformación de la realidad considerada; eso no puede lograrse eligiendo variables e indicadores sino con otro nivel de abstracción, más global, que abarque el todo mediante las dimensiones que lo integran. Ya no se trata sólo de acercarnos a los fenómenos con variables medibles o apreciables mediante indicadores; se trata de cuál es la concepción del todo en sus partes, para entonces interesarnos por cuáles variables lo representan y explican. Diciendo lo mismo en otras palabras: para afrontar una evaluación no bastará con "elegir los indicadores apropiados", aunque ése constituya un paso necesario; se requerirá tener una concepción "teórica" acerca del "objeto de la evaluación" y sobre la realidad donde éste se ubica.

Una cuestión central: el rigor metodológico

Es importante recordar aquí que el resultado de toda evaluación debería acrecentar el conocimiento que se tiene sobre el programa o proyecto, sobre el problema que dio origen a la existencia del mismo y sobre las modalidades adecuadas para la resolución de este problema. Como hemos dicho anteriormente, la evaluación debe ser una instancia de aprendizaje más que de control. En ese sentido podríamos enfocar entonces el tema del abordaje evaluativo alrededor de cómo logramos conocer más y de qué modo incorporamos el saber.[5]

Ello remite a la cuestión del rigor metodológico, es decir, a los parámetros vigentes relativos al proceso de producción de conocimiento para que el que se obtenga sea considerado científico.

La evaluación fundamenta sus juicios en el análisis de un conjunto sistemático de datos, los cuales no existen ni surgen de forma natural o espontánea. Primero hay que poner en claro cuáles serán las dimensiones o los grandes aspectos a considerar; luego, definir las variables y los indicadores correspondientes, y sólo entonces deben obtenerse los datos pertinentes usando determinadas técnicas e instrumentos. Para recoger evidencia válida y confiable, es muy importante la decisión de cuáles técnicas e instru-

5. "La ciencia no tiene que estar limitada forzosamente a mediciones y análisis cuantitativos. Debemos considerar científica cualquier manera de abordar el conocimiento siempre que satisfaga dos condiciones: que el conocimiento se base completamente en observaciones sistemáticas y que se exprese desde el punto de vista de modelos coherentes, aunque sean limitados y aproximativos" (Martínez Miguelez, 1993:178).

mentos se utilizarán en función de las respectivas variables e indicadores seleccionados. Se requiere utilizar técnicas e instrumentos adecuados y a la vez poner sumo cuidado en los procesos de aplicación, de modo que la información tenga *validez interna y externa*,[6] o sea que se refiera a las dimensiones y variables que nos interesan y no a otras, que midan aquello que procuran medir en el caso de cuantificaciones, y que permitan apreciar y emitir juicios fundamentados sobre aquello que se procura comprender o explicar en el caso de cualificaciones. Se requiere *precisión* en los instrumentos, es decir que deben estar diseñados de forma tal que pueda asegurarse que se refieran a lo que importa que se refieran, dejando de lado lo no relevante. Se requiere asimismo que el instrumento sea suficientemente *confiable*, es decir que tenga la capacidad de ofrecer resultados similares o comparables al ser aplicado reiteradas veces y por diferentes evaluadores. Sin duda que para asegurar todo eso deben pautarse procedimientos ajustados en los diseños así como en las aplicaciones. Surge entonces la necesidad de capacitar y adiestrar a los actores que intervendrán en las etapas de diseño y que aplicarán los procedimientos e instrumentos evaluativos.

Sin embargo, el rigor no tiene que ver exclusivamente con la pertinencia del uso de determinada técnica para apreciar o medir determinado fenómeno ni con el grado de confiabilidad y precisión de los datos obtenidos.

6. "La diferencia principal entre validez interna y externa es que la primera expresa una relación lógica, mientras que la segunda expresa una relación empírica; la validez externa consiste en poner a prueba una hipótesis" (Zetterberg, 1965). En la primera se trata de coherencia y en la segunda se trata de la posibilidad de extrapolar o generalizar.

Por un lado, el rigor metodológico en la evaluación de un programa o proyecto va más allá de la decisión acerca de las técnicas y los instrumentos a usar: importa desde la propia identificación del problema que se abordará, de la adecuada determinación de los principales ejes o dimensiones que lo componen, de la selección de las variables relevantes en el marco de cada dimensión y de los indicadores apropiados para reflejar las variables elegidas; ese rigor en la etapa de la formulación deberá luego ser reforzado en los pasos de la aplicación, con procedimientos apropiados y lo más estandarizados que sea posible, lo cual supone actividades concretas de nivelación y homogeneización de los equipos evaluativos, sobre todo de los que intervienen en el trabajo de campo. Además, deberá mantenerse el rigor en el momento de procesar, sistematizar y analizar la información obtenida, así como en la preparación de los informes para la devolución de los resultados.

Por otro lado, uno de los aspectos positivos que introdujo la discusión entre métodos cuantitativos y cualitativos ha sido la resignificación de las cuestiones de la validez y confiabilidad, asociando éstas a los instrumentos utilizados y agregando la consideración de otros aspectos vinculados a los valores de los investigadores/evaluadores y de los "investigados", incluyendo así el contexto de producción del conocimiento, y la ética. En síntesis, se han sometido a revisión los criterios tradicionales de rigor y se están incorporando otros.

Es necesario comprender que los métodos cualitativos pueden asegurar el rigor aunque de modo diferente del de los métodos cuantitativos. La explicitación de los criterios de selección de participantes e informantes (más

que la búsqueda de representatividad estadística), la explicitación de los valores e intereses del evaluador y del modo en que el contexto incide en ellos, la socialización del proceso de análisis e interpretación, constituyen formas de asegurar el rigor. El *consentimiento informado* (la aceptación de la gente a responder o participar de una investigación o evaluación y además la transparencia en cuanto a los procedimientos y los derechos y deberes de todos los que se involucran en el proceso), el *anonimato* (más que la confidencialidad) y el cuidado en *minimizar las asimetrías* en la relación entre evaluador y otros actores, son formas de introducir la ética en los procesos de producción de información.

Cualesquiera que sean los métodos que se utilicen, los evaluadores son actores privilegiados, y por lo tanto la *validez*, la *precisión* y la *confiabilidad* de los datos dependen en gran medida de su capacidad, sensibilidad e integridad, lo cual nos lleva a la cuestión de la *subjetividad* en el proceso evaluativo.

Más adelante proponemos que la corrección de la subjetividad individual –que produce distintas apreciaciones sobre los mismos eventos– se encuentra en la "*intersubjetividad*",[7] lograda mediante la incorporación de los diferentes actores en distintos momentos del proceso evaluativo –*multiactoralidad*–, lo cual genera espacios de

7. Habermas (1982) menciona procedimientos de "creación de campos epistemológicos de intersubjetividad", contraponiendo este tipo de generación de conocimiento al que se realiza de forma aislada o individual y que corre el riesgo de la subjetividad individual, no sometida a crítica. Él, como otros muchos autores, sostiene que la ciencia, aun en el enfoque positivista, carece de objetividad absoluta, lo cual no impide procurar el rigor.

confrontación y reflexión conjuntas, para permitir acuerdos o consensos sobre distintos aspectos y, en particular, sobre los juicios valorativos fundamentados.

Por otra parte, si consideramos la evaluación como la aplicación de ciencia y conocimiento para valorar la calidad de determinado programa o proyecto, los aportes de diferentes disciplinas en el proceso evaluativo incrementan su poder explicativo y resolutivo, por lo cual es relevante la conformación de equipos evaluativos *multidisciplinarios*.

Una estrategia actualmente muy difundida para asegurar el rigor y corregir la subjetividad es la *triangulación*.[8] Ello supone la utilización de diferentes técnicas y fuentes para evaluar los mismos fenómenos o aspectos de la realidad a través de operaciones convergentes, en el sentido de síntesis y complementación metodológica. También se habla de triangulación cuando la evaluación es realizada por un grupo en el que "se cruzan" los criterios y puntos de vista de cada uno de los evaluadores. Con ello se procura mayor *confiabilidad* de la información obtenida, mayor *entendimiento* de los fenómenos bajo estudio, *reducción de sesgos propios de cada técnica, fuente y profesional*, y la *validación de las apreciaciones evaluativas*.

En síntesis, entendemos que el rigor no se limita a la elección de las técnicas o a determinar los pesos relativos

8. La metáfora de la triangulación se deriva del uso –con fines militares o de navegación– de múltiples puntos de referencia para identificar con mayor precisión la posición de un objeto alejado. En las ciencias sociales se intenta algo similar: mejorar la exactitud o precisión de los juicios y aumentar la confiabilidad de los resultados a través de la recolección de datos sobre el mismo fenómeno, desde diferentes perspectivas o técnicas.

de los métodos cualitativos y cuantitativos, sino que depende más de la calidad de las decisiones y conductas que los investigadores/evaluadores adoptan a lo largo de los diferentes momentos por los que se atraviesa en el proceso de investigar o de evaluar. Es así que las decisiones y el rigor que se aplique en los momentos de:

- definición del problema a evaluar,
- elección y explicitación del marco conceptual,
- generación de hipótesis,
- selección de técnicas,
- trabajo de campo,
- procesamiento, análisis e interpretación de los datos y resultados obtenidos,

influirán en la validez de los juicios apreciativos para corroborar, precisar o rechazar las hipótesis explicativas/evaluativas, en la comprensión del objeto de estudio y, en definitiva, en las posibilidades de intervenciones adecuadas que permitan transformar la situación evaluada.

Actores y audiencias

Si aceptamos que los programas y proyectos sociales son el resultado de un conjunto de decisiones, podemos también aceptar que la evaluación de programas está atravesada por decisiones políticas en términos de definición de prioridades sociales, distribución de recursos y, en última instancia, de poder. Es en esta línea de pensamiento que las preguntas evaluativas sobre la importancia de un programa o proyecto, su significado, el de

sus logros y de la efectividad alcanzada, reflejan un proceso de toma de decisiones y establecimiento de prioridades. También los resultados evaluativos forman parte de definiciones técnico-políticas y no son simples deducciones o conclusiones abstractas, descontextualizadas de la realidad en la que el programa o proyecto se desarrolla.

El equipo evaluador describe, infiere y transmite un conocimiento práctico adaptado a cada situación. Pero, ante todo, su tarea es valorar y, hasta la selección de estándares o parámetros que se usarán para contrastar, estará determinada por un contexto. De ese contexto participa una variedad de actores con diferentes intereses y perspectivas acerca del programa.

> Lo que diferencia un abordaje evaluativo de otro no son los métodos sino más bien las preguntas, quiénes plantean esas preguntas y qué valores se promueven (Greene, 1994:533).

Nosotros agregamos a eso la relevancia que tiene la determinación de las dimensiones de la evaluación, es decir, cuáles ejes conceptuales serán los que estructurarán el modelo a utilizar, pues son tales dimensiones las que definen la "teoría" subyacente del programa o proyecto a evaluar.

Los actores participantes en el diseño de una evaluación y el rol que desempeñan en la determinación de tales dimensiones y la formulación de las principales preguntas evaluativas es lo que influirá en las distintas formas de abordar la evaluación de un proyecto.

El primer paso de cualquier evaluación estará dado por una "negociación inicial" en la que el evaluador acordará sus límites y alcances con los decisores políticos

o responsables máximos del programa o proyecto y con los representantes de los entes financiadores (en el caso de que puedan distinguirse) teniendo en cuenta diversos factores, en particular los fondos que se le asignen. Son estos *actores* los que determinarán el contexto específico en el que comienza el proceso evaluativo.

A partir de allí, el carácter del abordaje metodológico lo da en primera instancia el punto de vista del evaluador,[9] cuyo rol como actor es relevante. Son importantes en ese sentido su ubicación, su concepción, su origen y trayectoria disciplinaria, sus vinculaciones con otros actores, etc. Cada evaluador, de acuerdo con su particular cosmovisión, ubicación, actitudes, experiencia e intereses, releva aquellos aspectos que considera significativos y frente a los cuales está sensibilizado. Como vimos, eso introduce la cuestión de la subjetividad en el proceso evaluativo, sobre todo en el caso de que se trate de un evaluador individual y no de un equipo. Esta consideración de la carga ideológica que el evaluador trae consigo está bastante alejada del paradigma clásico que apela al supuesto de la objetividad y la neutralidad valorativa del investigador, evaluador u observador, como alguien situado afuera del fenómeno o realidad en estudio, no "contaminado" por esa realidad. Ya tales cuestiones no son materia de discusión seria en la filosofía de las ciencias, puesto que en las propias ciencias físicas y naturales

9. Cuando se menciona al "evaluador" deberá tenerse en cuenta que éste puede ser un individuo o bien tratarse de un equipo, en cuyo caso interesarán los factores mencionados para cada uno de sus miembros, así como las características multiprofesionales y multiactorales del grupo y sus modalidades de funcionamiento.

se reconoce la influencia del observador en el campo de experimentación y viceversa.

Sin embargo, aún subsisten formas de encarar los procesos evaluativos vinculadas a las modalidades tradicionales de evaluación, que ponen el énfasis en la supuesta objetividad científica, sobre cuya base el evaluador "llega" al proyecto con un modelo predeterminado, releva la información que le interesa, "se va" para analizar los resultados y presentar sus conclusiones, manteniéndose en todo momento "asépticamente" fuera del programa. Sin ir tan lejos, está el evaluador que, si bien se involucra activamente en el funcionamiento del proyecto o programa, intentando entender su dinámica, elabora aisladamente tanto su modelo como sus instrumentos de recolección y sus conclusiones, es decir, se reserva el rol de la evaluación exclusivamente para sí, ya que es el "experto".

Otra posibilidad, a la que adherimos y que estaría vinculada a la aceptación de la subjetividad intrínseca de los actores participantes, se encuentra en la construcción de espacios y momentos de "intersubjetividad" mediante la participación de los distintos actores comprometidos con el programa o proyecto objeto de análisis, en todas las etapas de la evaluación. Es en ese sentido que se hablaba anteriormente de la evaluación multiactoral y multidisciplinar.

Consideramos que la forma de compensar el peso del equipo evaluador y sus puntos de vista (por más multidisciplinar que sea), y a la vez hacer viable la aplicación de los procesos evaluativos para luego lograr la aceptación y la apropiación de los resultados y recomendaciones por parte de los miembros del programa o proyecto, es justamente a través del involucramiento en el proceso eva-

luativo de todos los actores intervinientes y significativos. Todos ellos deben tener posibilidades reales de intervenir en las decisiones relativas a qué dimensiones y variables tener en cuenta, cuáles indicadores son los más relevantes, qué técnicas e instrumentos de recolección utilizar, así como en la implementación de la evaluación, en sus correcciones y cambios, en el análisis y seguimiento de sus resultados, en las conclusiones extraídas de ellos y en formular (o corregir) las recomendaciones.

Es importante, entonces, realizar un exhaustivo relevamiento de quiénes son los actores clave en la toma de decisiones y en la ejecución del programa/proyecto, para incluirlos desde el inicio en el proceso de la evaluación.

En las temáticas sociales, los usuarios, destinatarios o beneficiarios, así como la comunidad en general, son actores de ineludible consideración en el proceso evaluativo.

En términos generales podemos distinguir al menos cuatro tipos de actores, que en principio deberían ser tenidos en cuenta, aunque en cada caso se deberá proceder a identificar y caracterizar a los que sean relevantes para cada proyecto o programa.

- Los funcionarios de las agencias financiadoras.
- Los responsables de la conducción político-técnica.
- El personal profesional y administrativo que lleva adelante la ejecución.
- Los miembros de las organizaciones intervinientes.
- La población objetivo, beneficiaria o usuaria.

Si bien el rol del evaluador sigue siendo clave, sólo a partir del trabajo mancomunado con los distintos actores nos parece posible llevar adelante una evaluación que logre superar los temores, las desconfianzas y las barreras que normalmente surgen en la organización o en el equipo del programa/proyecto que se pretende evaluar ante el hecho concreto de "sentirse evaluados". Además, como ya se ha visto en el capítulo anterior, los miembros de esos equipos están involucrados en distintos aspectos de la marcha y es natural que se resistan a aceptar cambios aun cuando surjan de las recomendaciones de evaluaciones rigurosas.

> La evaluación y la organización pueden ser términos contradictorios. La estructura de la organización implica estabilidad, en tanto que el proceso de evaluación inculca el escepticismo. La evaluación se refiere a la relación entre la acción y los objetivos, en tanto que la organización relaciona sus actividades con su programa y clientela (Wildavsky, 1972).

Por lo tanto, en la fase inicial será imprescindible el esfuerzo del equipo evaluador por conocer a los actores con quienes interactuará, así como su historia en tanto individuos y como miembros de un grupo u organización. También será fundamental el desarrollo de capacidades y habilidades específicas en los participantes, a través de la capacitación, el entrenamiento, el asesoramiento y la asistencia técnica, para facilitar la mirada evaluativa y el conocimiento del proyecto o programa desde esta perspectiva.

Podemos decir, en el sentido que venimos desplegando, que el rol del evaluador no es solamente generar capacidades en los actores del programa o proyecto para facilitar la instalación de una "cultura organizacional evaluativa" sino que, simultáneamente, irá aprendiendo e incorporando la información necesaria para la construc-

ción del modelo evaluativo. Para que refleje lo más acabadamente posible las necesidades y los requerimientos de los actores y del programa o proyecto, el evaluador desarrollará las grandes líneas, conceptualizará las dimensiones de la evaluación y sus principales aspectos, pero dará intervención a los actores en el diseño específico de dichas dimensiones. Pondrá sus habilidades metodológicas al servicio del conocimiento que los actores tienen del lugar y la realidad donde se desempeñan. En un proceso así encarado, los distintos actores expresarán los diferentes objetivos y metas que cada uno persigue con la evaluación, quedando explicitados sus propios puntos de vista.

Por ejemplo, en un proyecto que evalúa la calidad de la atención en los servicios de salud, los profesionales asistenciales suelen poner el énfasis en los aspectos científico-técnicos de la atención, y consideran el acto médico en relación con cada paciente; paralelamente suelen dejar de lado los aspectos de eficiencia (o de costos de la atención). Asimismo, serán heterogéneos dichos énfasis según las disciplinas y especializaciones profesionales.

En cambio, los gerentes o funcionarios de los niveles de conducción de los sistemas de salud enfatizan los aspectos de resultados a niveles poblacionales y la eficiencia, o sea, la relación de esos resultados con los costos (lamentablemente, a veces sólo consideran importantes los costos, o tan sólo los gastos).

Por su parte, los usuarios de los servicios hacen hincapié en los aspectos de trato interpersonal, de accesibilidad y de resultados concretos en la mejoría del estado de salud y bienestar a corto plazo (lo cual no es estrictamente lo mismo que enfatizar en aspectos científico-técnicos), pero casi no consideran los aspectos de costos o eficiencia (aunque sí los de gastos en el caso de que tengan que realizarlos de su bolsillo). También debe tenerse en cuenta que habrá heterogeneidades en las expectativas (y, por ende, en la satisfacción/aceptabilidad), de acuerdo con las características culturales y socioeconómicas –los estratos de pertenencia– de los usuarios.

Todos deben ser incluidos en el proceso evaluativo. Cada uno de esos actores procurará orientar la evaluación hacia los aspectos que considera relevantes; la síntesis a la que pueda arribarse a partir de las instancias de confrontaciones y de consenso[10] otorgará mayor riqueza a la evaluación y colaborará en el uso posterior de sus hallazgos para la mejora del desempeño del proyecto/programa.

En resumen: la especificidad y la parte "noble" de la tarea que recae en el evaluador es la de aportar su experiencia metodológica a los demás actores, a la vez que realizar una síntesis superadora y creativa a partir de lo que ellos brindan.

Por otra parte, es necesario diferenciar a los *actores* participantes en la evaluación de las *audiencias* interesadas en sus resultados. Algunos coincidirán, pero ello no es así necesariamente. El modo de preparar los informes, organizar las presentaciones de los resultados y las formas de difusión de las conclusiones e incluso de especificar recomendaciones, seguramente deberá realizarse diferenciando y enfatizando distintos aspectos, puesto que

10. En el capítulo sobre técnicas se sintetizan algunas formas para efectuar confrontaciones y arribar a consensos, pero deberá profundizarse con técnicas específicas de dinámicas grupales y de negociación, entre otras.

las inquietudes y preocupaciones de cada tipo de audiencia son distintas. Es relevante reconocer esa diversidad de intereses por parte de las audiencias, pues ello incidirá también en su aceptación de los resultados evaluativos y las recomendaciones.

Sin duda, los actores que se involucraron en los procesos evaluativos serán audiencias ineludibles, a las que habrá que efectuar "devolución" de los resultados para que puedan tener "derecho a réplica", es decir, a modificar las conclusiones y recomendaciones así como las fundamentaciones. Pero las audiencias son más amplias, por ejemplo:

- los pobladores o actores de la comunidad no directamente afectados por la implementación del proyecto o programa;
- las autoridades políticas inmediatas y mediatas;
- los responsables de programas similares en el mismo o en otros contextos;
- los funcionarios de la agencia que financia el programa (en los casos de que se trate de un programa subsidiado u apoyado por una agencia);
- la comunidad académica.

No deberán descuidarse los procesos de socialización de los hallazgos de la evaluación, particularizando según las diferentes expectativas e intereses de las audiencias.

CAPÍTULO 4

Las técnicas de evaluación

Dos sacerdotes discutían si estaba bien o no fumar mientras rezaban. Ambos esgrimían todo tipo de argumentos en defensa de su postura, sin llegar a un acuerdo. Decidieron consultar al superior del convento, cada uno por su lado. Cuando se volvieron a encontrar, el sacerdote a favor de fumar dijo: "Mi superior dijo que estaba muy bien fumar". "¿Cómo puede ser? –dijo el otro– ... a mí me dijo enfáticamente que estaba mal; ¿qué le preguntaste?" "Pregunté si estaba bien fumar mientras rezaba". "Eso lo explica, yo pregunté si estaba bien rezar mientras fumaba..."

AUTOR ANÓNIMO

Acercándonos a las técnicas

Como ya dijimos, el proceso evaluativo supone la emisión de juicios valorativos fundamentados y comunicables, a partir del análisis de información relevante. Para obtener y analizar la información requerida deben entonces adoptarse encuadres metodológicos rigurosos y aplicarse técnicas apropiadas.

Ya discutimos cómo en el campo de las ciencias sociales y en particular en la investigación existen polémicas referidas a los abordajes metodológicos y cómo esa disputa metodológica es finalmente un choque básico entre distintos paradigmas epistemológicos.

Frente a esas polémicas en cuanto a las *formas de obtener, sistematizar y procesar información* para llegar a emitir juicios valorativos y poder fundamentarlos, ya mencionamos en el capítulo anterior la conveniencia de

aplicar metodologías cuantitativas y cualitativas conjuntamente. Las dos tienen sus puntos fuertes y sus debilidades. Las técnicas cualitativas permiten al evaluador estudiar casos, hechos y temas en profundidad y detalle. Su riqueza consiste en que los hallazgos obtenidos abarcan grupos pequeños de casos y/o personas, que si bien pueden no siempre generalizarse a universos mayores, sin duda permiten elaborar hipótesis que luego podrán confirmarse aplicando otros métodos. Por su parte, las técnicas cuantitativas usan parámetros previamente estandarizados que miden las reacciones, percepciones y opiniones de cantidades mayores de gente, facilitando comparaciones y agregaciones estadísticas de las respuestas obtenidas. Esto permite, en la mayoría de los casos, hacer generalizaciones bastante confiables de los hallazgos, abarcando así universos mayores que los realmente estudiados.

Más allá de cuáles sean, es importante que las técnicas que se utilicen permitan que la información que se obtenga de su aplicación sea confiable, de utilidad y segura[1] para brindar razonabilidad e imparcialidad en las inferencias que se realicen basadas en los datos recogidos.

También anticipamos que en la decisión de cuáles técnicas utilizar, va a ser importante el punto de vista de los evaluadores, las dimensiones y variables que previamente se hayan definido para evaluar el programa o

1. El tema del rigor metodológico y, por ende, las características de la información que se releva con fines evaluativos ya fueron comentados en el capítulo 3.

proyecto y el tipo de información que se requiera obtener o analizar. Reiteramos la importancia de la triangulación, es decir, de utilizar varias técnicas que permitan tener diferentes puntos de vista y corroborar información recogida por otras vías para los distintos indicadores y variables.

En este capítulo describiremos sintéticamente las técnicas que se podrían aplicar según las características y los requerimientos metodológicos correspondientes a cada objeto de evaluación. Sin lugar a dudas existen más técnicas que las que aquí se mencionan. El criterio utilizado en esta selección privilegió que estén ampliamente difundidas en el campo social, o bien que sean innovadoras y hayan demostrado utilidad en experiencias concretas, que sean de sencilla aplicación y puedan complementarse fácilmente.

Es oportuno aclarar que muchas de esas técnicas, que se utilizan en evaluación, no son exclusivamente destinadas a esos fines sino que son usadas también en investigaciones diagnósticas o cuando se realizan actividades de programación.

Los diferentes tipos de técnicas

Una primera distinción permite reconocer que hay técnicas específicas para los diferentes pasos de la evaluación: para la delimitación del problema a analizar o evaluar, para formular los objetivos de la investigación o evaluación, para determinar las dimensiones y las variables significativas, para seleccionar los indicadores apropiados, para recoger y procesar la información necesaria,

para analizar los datos, para elaborar informes, para emitir juicios valorativos y para efectuar recomendaciones. En este capítulo sólo vamos a centrarnos en el conjunto de técnicas útiles para recolectar y procesar la información requerida por las variables y los indicadores previamente seleccionados.

La segunda distinción es la bien conocida entre los que realizan investigación social, entre información "primaria" y "secundaria". La *información secundaria* incluye los datos cuantitativos y cualitativos ya existentes y de diversas fuentes, sean provenientes del propio programa o proyecto evaluado o bien de estadísticas y documentos "externos", mientras que la *información primaria* es aquella que se releva especialmente a efectos de la evaluación. Para poder decidir si es necesario obtener información primaria –y en ese caso cuál– primero habrá que recopilar la información secundaria disponible y analizar la índole, actualidad, utilidad y confiabilidad de la misma.

Hechas esas distinciones y aclaraciones, describimos a continuación los distintos tipos de técnicas para recoger y/o analizar información.

- *Análisis de información cuantitativa:* consiste en la aplicación de cálculos algebraicos y/o estadísticos (sumas, diferencias, cocientes, proporciones, tasas, porcentajes, medias, medianas, varianzas, etc.) a los datos estadísticos, de índole demográfica, económica y social, ya existentes o bien a aquellos que se recojan especialmente a efectos de la evaluación. También se debe incluir en esta categoría el análisis de la información presupuestaria que se utilizará para el análisis de las

variables relativas a costos y gastos o la información sobre beneficiarios, actividades y prestaciones que suele producir periódicamente un proyecto a efectos de la evaluación continua (monitoreo). Ésta es una técnica muy utilizada en evaluaciones sociales y requiere la recopilación y selección de la información adecuada para cada caso y su posterior análisis. Es recomendable confeccionar grillas, planillas de trabajo y/o tabulados que permitan la agrupación de los datos seleccionados según criterios diversos (etáreos, de género, socioeconómicos, etc.) y con los niveles de desagregación que se requiera (por años, decenios, regiones geográficas, áreas sanitarias, escuelas, efectores de salud, etc.) u otra especificación que luego facilite el análisis. En el caso de tratarse de información primaria recogida especialmente para la evaluación, se deben diseñar las pautas para el registro de los datos (ejemplos: planilla de asistencia a cursos o a actividades, o fichas de consultas o controles en los centros de salud).

- *Análisis de información secundaria cualitativa:* implica la recopilación previa de la documentación pertinente. Aquí se incluyen normas, mapas, manuales de procedimientos, otros programas, proyectos afines, discursos, folletos, videos, declaraciones, recortes periodísticos, etc., que puedan ser de utilidad en la evaluación. Luego de la selección habrá que realizar un análisis en relación con las variables y/o los indicadores respectivos y emitir un juicio basado en el material estudiado. Un caso particular es el análisis comunicacional que se realiza de los materiales de difusión y comunica-

ción social que produce un área o programa (afiches, videos, fotos, cartillas, etc.).[2]

- *Análisis de cartografía:* si bien forma parte de la información cualitativa que se podría analizar, su especificidad aconseja tomarla separadamente. Es útil cuando el proyecto evaluado requiere el conocimiento de la disponibilidad y distribución de recursos y población en el área de ejecución. Es una técnica de análisis de información secundaria cuando se utiliza el relevamiento ya realizado por el programa o proyecto en el momento de su formulación, o para la programación de actividades; y se lo conoce como *mapeo de efectores* cuando se releva especialmente para la evaluación.[3] Es una técnica de registro de la infraestructura social básica de un área determinada. Se deben listar y ubicar en el mapa respectivo las condiciones del hábitat, la infraestructura social y las distintas organizaciones vinculadas al tema de evaluación, distinguiendo la dependencia y el tipo (por ejemplo, centros de salud del primer nivel, hospitales, jardines maternales y de infantes, escuelas, asociaciones vecinales y comunitarias, clubes sociales y/o deportivos, las ONG de desarrollo

2. Suele ocurrir que a la vez que ese material es analizado como fuente informativa sobre determinadas variables del modelo evaluativo diseñado, al ser producto del programa o proyecto, es evaluado en sí mismo, por lo que además se suelen emitir juicios evaluativos sobre los propios materiales comunicacionales producidos (en particular sobre contenidos, diseños, alcance).

3. Suelen hacerse al momento de construir una evaluación *ex ante* o una "línea de base", y luego, al finalizar un período determinado o bien al culminar el proyecto, para poder visualizar los cambios ocurridos en la infraestructura básica.

social, empresas, etc.) así como sus áreas de responsabilidad, trabajo e influencia. Se podrá agregar de forma resumida toda otra información acerca de esas organizaciones que resulte de importancia: cantidad y tipo de personal, población a la que sirven, etc.

- El *censo participativo* de poblaciones pequeñas o barrios es una forma específica del mapeo de efectores pero realizado juntamente con la población. Es una de las técnicas utilizadas en el PRA (Participatory Rural Appraisal), que se describe más adelante, y que se ha implementado en programas de APS (Atención Primaria de la Salud) para detectar población beneficiaria no asistida o cubierta. Consiste en realizar el croquis del área y el relevamiento de instituciones, viviendas y familias juntamente con los pobladores. En evaluación es una técnica muy útil para tomar a la vez contacto con la población beneficiaria del programa o proyecto que se evalúa y detectar además el nivel de cobertura; el hecho de que la propia población intervenga en su realización permite incrementar el compromiso de los pobladores con el proyecto o programa, y facilita el abordaje comunitario, además de aportar al conocimiento de la realidad local cuando también se los hace partícipes del análisis.

- *Informe pautado:* constituye una solicitud[4] de información existente o disponible en los proyectos o en las

4. Esta solicitud podrá provenir de la unidad ejecutora de un programa hacia los respectivos proyectos, o bien desde la agencia o fundación financiadora hacia el programa o proyecto financiado; suele usarse en evaluación de *clusters* o en evaluaciones externas.

áreas, tanto cualitativa como cuantitativa, con pautas precisas para su confección. Suele usarse para solicitar la información que se considere básica para evaluar las variables incluidas en el modelo evaluativo diseñado y que no se encuentre disponible o que no se considere suficiente a partir de otras fuentes.

Este tipo de informe ordena preliminarmente la información requerida y contribuye de manera importante a incluir el punto de vista de los propios actores pertenecientes a organizaciones de las áreas involucradas, de modo que será utilizado también para completar o contrastar con datos provenientes de otras fuentes de recolección y análisis de información a partir de otras técnicas.

Por otra parte, es útil para homogeneizar –y, por ende, para hacer comparables y poder consolidar– los diferentes informes que presentan los distintos proyectos de una familia de proyectos (*cluster*) o pertenecientes a un mismo programa o dependientes de una misma repartición o jurisdicción. Es importante desarrollar los modelos de tabulados o matrices para completar, así como brindar indicaciones precisas referidas a la información cualitativa requerida y las descripciones solicitadas; es aconsejable prever una instancia de capacitación específica y conjunta con los distintos responsables de la preparación ulterior de estos informes pautados en los diferentes proyectos, de modo de minimizar errores de interpretación y optimizar su calidad para hacerlos fácilmente procesables y comparables.

Este tipo de informe es muy útil cuando los evaluadores lo reciben de forma previa a la observación de terreno, ya que permite orientar mejor la mirada, contar con conocimientos previos y, por ende, formular mejores preguntas.

- *Observación en terreno:*[5] consiste en la observación directa de aspectos que permitan acceder al conocimiento de comportamientos, ejecución de obras, existencia y adecuación de equipamiento adquirido, de procedimientos institucionales e interacciones de distintos actores. Es conveniente el uso de guías orientadoras y capacitación de los observadores, ya que los puntos de vista, las concepciones y los conocimientos, así como los intereses, modifican las percepciones y elaboraciones conceptuales a partir de lo observado. Es conveniente que esta técnica sea siempre utilizada como complementaria de otras, en especial de encuestas y entrevistas. La información relevada a través de la observación directa debe ser detallada y muy descriptiva ya que debe permitir que otros entiendan lo que el observador vio "tal como ocurrió".

- *La técnica de la entrevista:* una entrevista, en el campo que nos interesa, es una conversación de carácter profesional orientada a obtener información sobre un tema predeterminado.[6] Comprende las *entrevistas estructuradas*, en las que el entrevistador se atiene a un

5. Observación cualitativa, investigación de campo, observación participante, observación in situ, son otros nombres con los que se conoce esta técnica.

6. Definición del *Diccionario de Ciencias Sociales* de Fairchild (1976).

cuestionario prefijado, y las *semiestructuradas* en las que se sigue una guía de temas y el entrevistador puede ampliar tanto las preguntas como los temas de la forma que crea conveniente para obtener la información que necesita. La entrevista es una técnica que se usa para obtener un amplio rango de información y que permite profundizar, corroborar o interpretar datos obtenidos por otros medios –observación, información estadística, presupuestaria, encuestas sobre percepciones y satisfacción de beneficiarios, etc.–. Hay un entrevistador y uno o varios entrevistados de acuerdo con el tipo de que se trate. Se recomienda, por un lado, el uso del formato semiestructurado que orienta al entrevistador y da la posibilidad de incluir más preguntas en el transcurso de la entrevista y, por otro, la grabación,[7] para registrar adecuadamente todas las opiniones de los entrevistados y realizar posteriormente un informe completo de cada una. Distinguiremos dos tipos de entrevistas: a informantes clave y grupal.

- *Entrevista a informantes clave:* se entiende por informante clave a aquel que "puede hablar por un conjunto de personas" o que "representa la voz" de un grupo. Es el caso de decisores del nivel político técnico, responsables de programas, líderes comunitarios, entre otros. La entrevista a estos individuos se utiliza cuando la información necesaria requiere la opinión de pocas personas que pueden brindarla y además tienen ciertas particularidades que no hacen recomendable o lógico incluirlas en talleres o entrevistas grupales con otros actores. También se utiliza esta técnica como complemento de encuestas a la población y de algunos datos obtenidos por información secundaria. Para asegurar los aspectos relativos a confiabilidad y comparabilidad, es conveniente el uso de guías para su realización que den cierta estructuración a las entrevistas. Además, deberán tomarse las necesarias precauciones acerca de la selección y capacitación de los entrevistadores.

7. La grabación permite estar atento al hilo de la entrevista sin perder tiempo y atención en realizar anotaciones. Sin embargo, es imprescindible contar con la previa autorización del entrevistado y haber corroborado que no lo inhibe o coarta en la expresión de sus opiniones y juicios. A veces una parte de la entrevista se graba y otra no.

- *Entrevista grupal:* a los efectos evaluativos, esta técnica se utiliza para obtener información a partir de los puntos de vista de diferentes actores en una misma entrevista. Los convocados (población beneficiaria, técnicos del programa, administradores, usuarios de un determinado servicio, etc.) dan sus opiniones y expresan sus juicios sobre temas propuestos y orientados por un entrevistador que modera la discusión. Sin ser un taller, tanto por el número de personas –el número ideal es entre cinco y ocho personas– como por la dinámica, permite profundizar temas específicos de forma rápida y con bajo costo. Dificulta el ocultamiento de información por parte de algún participante y, bien dirigida, permite la expresión de individuos que no se expresarían en una situación individual o en un

grupo demasiado grande. Puede complementar información obtenida por encuesta a la población, o de datos del programa o proyecto evaluado (cuando se realiza a profesionales y personal de administración).

- *Juicio de expertos:* esta técnica se utiliza cuando se carece de información acerca de una temática o bien como complemento o parámetro del análisis sobre la base de información existente. Se entiende por "experto" a aquel individuo que haya acumulado conocimiento y experiencia en relación con el tema en cuestión y sea suficientemente "reconocido" en el ambiente profesional respectivo, debido a su capacidad en la materia. Con estas características se busca una "objetividad" que dotará a sus juicios de una mayor validez, a la vez que validará las apreciaciones provenientes de otras fuentes. Si se trata de un conjunto de expertos –lo cual es recomendable– se plantea el problema de cómo arribar a un único juicio a partir de los que cada uno emita; ello puede efectuarse mediante actividad grupal coordinada para la búsqueda de consensos, o bien mediante el análisis que los evaluadores realicen para consolidar semejanzas y abarcar disparidades en los juicios que los expertos emitan.

- *Historia de vida:* es una técnica muy utilizada por los antropólogos. Consiste en la realización de dos o tres entrevistas a una persona, que es tomada como representativa de la realidad de un grupo o tema. A través de las entrevistas se reconstruyen la vida, aspectos

culturales, sociales, etc., de esa persona en relación con el tema que se indaga. Es una técnica que prioriza la profundidad del análisis y que en evaluación puede ser útil cuando necesitamos información precisa sobre un tema específico de determinado grupo o cuando la profundidad del análisis individual nos ayuda a comprender el funcionamiento de determinadas realidades socioculturales que han actuado como obstáculos para la consecución de algunas actividades del proyecto evaluado, y para realizar recomendaciones acertadas sobre los caminos a seguir. Por ejemplo, en un proyecto de atención primaria de salud para una comunidad indígena, donde no se han podido aplicar vacunas o donde las mujeres no aceptan el parto institucional, se pueden indagar, a través de esta técnica, las pautas culturales que hay detrás del embarazo y el parto, y los prejuicios y las percepciones de la vacunación, para recomendar acciones apropiadas. En proyectos para jóvenes, esta técnica puede ser de gran utilidad para evaluar el impacto que la participación en el proyecto tuvo en la disminución del riesgo (exposición a la droga, alcoholismo o delincuencia) y el aumento de oportunidades (capacitación, inserción laboral) en la vida de los jóvenes participantes.

- *Apreciaciones rápidas:* actualmente muy en boga, tanto que suele ser elevada al rango de "metodología", pero en verdad constituye un conjunto de herramientas muy útiles en determinadas situaciones, ya que permite a un grupo de evaluadores, en general con diferente formación y especialización, realizar en un tiempo muy bre-

ve una apreciación cualitativa de hechos y situaciones con respecto al funcionamiento de un programa o proyecto. Esta metodología fue diseñada, entre otros, por Robert Chambers como una forma de realizar diagnósticos o evaluaciones en áreas rurales (en principio se conocía como RRA [Rural Rapid Appraisal]). Luego se comenzó a usar en todo tipo de programas y se le incluyó el atributo de participativo (Participatory Rural Appraisal –PRA–), porque incorporó varias técnicas, como dinámica de grupos y el taller, para facilitar la inclusión del punto de vista de la población beneficiaria en el diagnóstico o evaluación. Utiliza además muchas de las técnicas antes descriptas: entrevistas en sus varias formas, mapeos, historias de vida, etc. Como complemento, el *rapid appraisal* también utiliza información secundaria disponible, tanto cuantitativa como cualitativa. Por lo general, la recolección, el procesamiento, el análisis y la devolución de resultados, así como las recomendaciones, se incluyen en un solo proceso, durante el trabajo de campo de los evaluadores.[8]

- *La técnica de taller:* un taller es un espacio físico y simbólico para la interacción de actores similares o diferentes que, a través de reflexión y debate, facilitados por técnicas de dinámica grupal, arriban a un producto común donde se pueden marcar diferencias o consensos. Se distingue de otras modalidades, como las

8. Eso es así debido a que en estos casos los evaluadores suelen ser externos y para realizar la evaluación deben viajar y quedarse en terreno hasta que el proceso acabe, lo cual demanda de forma variable desde una semana hasta casi un mes en ciertos casos.

reuniones grupales o el seminario, porque mezcla aspectos educativos y de interacción social con la obtención de un producto concreto que puede ser aplicado inmediatamente en la práctica cotidiana de trabajo. Es una herramienta básica de la planificación y evaluación participativas.

Analizaremos cuatro tipos de taller. Los dos primeros que describiremos son el *taller con aplicación de cuestionario* y el de *confrontación*, que utilizan un *mix* de la técnica de encuesta y de taller propiamente dicho, a partir de lo cual se obtiene la información.

– *Taller con aplicación de cuestionario:* consiste en la realización de una reunión (generalmente de una jornada) en la cual en primer término se aplica un cuestionario, preferentemente con preguntas cerradas, a un conjunto de personas seleccionadas de acuerdo con criterios prefijados. Hay una coordinación que actuará como guía, dando las consignas para responder correctamente, explicitando objetivos y significados de las preguntas y aclarando las dudas que puedan surgir. Una vez completado el cuestionario por todo el grupo, se procesan las respuestas a algunas preguntas seleccionadas según su relevancia y que sinteticen los temas abordados. La coordinación presenta luego los principales resultados al grupo, que se constituye a partir de ese momento en taller propiamente dicho, para discutir estos resultados y profundizar el análisis. Esta técnica se recomienda para obtener información que involucre opiniones, percepciones, experiencias o conocimientos de diversos actores, ya que permite

la aplicación simultánea del instrumento a varias personas, ahorrando tiempo y homogeneizando la interpretación de las preguntas al dar consignas de forma grupal. Asimismo, permite la devolución inmediata de algunos resultados importantes y una interpretación de sus significados, lo que posibilita la inmediata reflexión grupal y aporta mayor riqueza al análisis de los evaluadores. Con esta técnica se gana mucho en profundización y comprensión de algunos conceptos o cuestiones que se estén evaluando, pero se pierde en representatividad estadística (en comparación con una encuesta). Esto puede relativizarse bastante, aunque sea difícil "medir" en cuánto, mediante una cuidadosa selección de los participantes que se convocan al taller.

– *Taller de confrontación:* es un caso particular de taller con cuestionario. El instrumento a aplicar puede diferir según los casos, pudiendo utilizarse indistintamente cuestionario cerrado, abierto, matriz a llenar colectivamente, etc. Implica la organización de los participantes en dos o más grupos homogéneos internamente y diferenciados entre sí por algún atributo. Este atributo puede ser la pertenencia a distintas organizaciones, a distintos sectores o subsectores del proyecto o programa o a distintos niveles sectoriales. Cualquiera que sea, se supone que los actores así diferenciados tienen percepciones u opiniones diferentes respecto de la variable o aspecto a evaluar. Por ejemplo, para evaluar el funcionamiento de centros de salud se divide el taller en tres grupos: por un lado, los técnicos del nivel central, encargados de supervisar el funcionamiento de los efectores; un segundo grupo formado por los profesionales y técnicos que trabajan en el centro de salud, y un tercer grupo con los beneficiarios. O en un programa nutricional que entrega cajas o bolsones de alimentos, que pretende evaluar el funcionamiento administrativo y los canales de distribución, se forman dos grupos: en el primero, los técnicos municipales encargados de organizar y monitorear la focalización y distribución de cajas, y en el segundo, los beneficiarios y representantes de organizaciones barriales. El instrumento seleccionado se aplica a cada uno de los subgrupos por separado, y el procesamiento, el análisis y la discusión se hacen en conjunto, para permitir la confrontación. Para ello, la coordinación deberá centrar la discusión en torno a aquellos aspectos que reflejen distintas perspectivas sobre los temas planteados. Por lo demás, el tratamiento es similar al del cuestionario aplicado en taller. La confrontación de los distintos juicios permite la explicitación de supuestos valorativos que condicionan las conductas de los diferentes actores. En consecuencia, facilita la comprensión de problemas originados en percepciones e interpretaciones diferentes de la misma realidad. Como en el caso anterior, permite una devolución inmediata a los actores involucrados y aporta mayor profundidad y riqueza a los juicios del evaluador.

Las dos técnicas que siguen, el *taller de análisis de articulación organizacional* y el *taller de análisis de procesos decisorios*, forman parte de las nuevas técnicas

denominadas "interaccionistas" y de "seguimiento de eventos".[9] Estas técnicas utilizan datos cualitativos y situacionales siguiendo, en el marco del taller, el circuito de una actividad, programa o política que se selecciona para evaluar aspectos previamente definidos como relevantes.

Es importante tener en cuenta que estas técnicas no evalúan el programa o proyecto como totalidad sino solamente su capacidad gerencial. En ese sentido la técnica se constituye en el hilo conductor para calificar el desarrollo de esa capacidad.

- *Taller de análisis de articulaciones organizacionales:* se utiliza para evaluar las modalidades de articulación de las organizaciones, tanto con aquellas que son similares como con otras que sean distintas. Por ejemplo, organizaciones comunitarias o vecinales entre sí, o de ellas con instituciones sectoriales ubicadas en el mismo territorio, como el centro de salud, la escuela, el club, etc., así como con otros equipos de otros programas actuantes en dicho territorio. Se trata de averiguar, a través del taller, qué articulan (información, recursos, actividades, etc.), de qué forma lo hacen (formal o informalmente), cada cuánto (hay reuniones programadas, de vez en cuando, sin programación, nunca), etc. Se recomienda el uso de esta técnica en programas que forman parte de sistemas mayores y que, por ende, deben vincularse a otras organizaciones, o en aquellos donde la relación con otros grupos o instituciones es parte importante de la concreción de los objetivos del programa. Se convoca a representantes del programa o proyecto evaluado y de las organizaciones pertinentes, teniendo en cuenta todas las instituciones y/o grupos que deberían estar involucrados en la correcta gestión. El taller es de alrededor de una jornada y se trabaja en plenario con una coordinación que ordenará la discusión y registrará las modalidades y los contenidos de las relaciones establecidas por el programa con otros programas, grupos o instituciones, y se valorarán las "idoneidades" de esas relaciones. Los criterios pueden ser: importancia atribuida al vínculo, frecuencia del intercambio, grado en que se comparten objetivos o información, etc. Como en todo taller deberá arribarse a algún acuerdo en el que queden claros el grado de articulación real existente en el programa o proyecto y las acciones concretas para establecer aquellas que no se hayan producido. Por ejemplo, en un proyecto de desarrollo de un centro de cuidado (CCI - CDI) de niños menores de cinco años en el que es importante la vinculación con otras instituciones del barrio y con las instituciones gubernamentales, se convoca, además del personal del centro, a algún representante del centro de salud (CS), a otro del jardín de infantes y/o la escuela a los que esos niños deberán asistir posteriormente, de la junta vecinal o similar, a los representantes de programas nutricionales y educativos

9. Ambos fueron diseñados y aplicados en el marco del proyecto Desarrollo de un Modelo Evaluativo para Sistemas Locales de Salud, ejecutado por CEADEL en 1989/91, con el apoyo de IDRC, Ottawa, Canadá.

que prestan asistencia al centro, etc., y a través de la técnica descripta se analizarán las intensidades de las relaciones de cada institución u organización con el centro y se delinearán estrategias adecuadas para reforzar y/o poner en marcha esas relaciones.

- *Taller de análisis de procesos decisorios:* consiste en la reconstrucción colectiva, en un taller, de un proceso decisorio concreto desde su gestación. En esta reconstrucción de los principales momentos o hitos que atraviesa este proceso, se busca detectar en qué medida el desempeño de la función gerencial, caracterizada como un proceso continuo de toma de decisiones, se acerca o se distancia de un perfil, previamente fijado, de capacidades para dicha función. Para la realización del taller se convoca a un grupo de no más de treinta personas, de las que la mayoría (alrededor de dos tercios) deben desempeñar o haber desempeñado funciones en la actividad o el programa que estemos evaluando. El resto de los actores convocados deben ser representantes de los usuarios o beneficiarios del programa o la actividad y de organizaciones involucradas de alguna manera con él. El taller se desarrollará en una jornada, en forma de plenario bajo la conducción de una coordinación que ordenará la discusión grupal y sistematizará y registrará los acuerdos alcanzados en una matriz previamente diseñada. La matriz contendrá el listado de los momentos clave del proceso de gestión (origen de la propuesta, momento de la formulación del programa, de la aprobación del proyecto, de la definición de los criterios de implementación, de la asignación de recursos, de ejecución, de control, etc.) por un lado, y los indicadores del desarrollo de la función gerencial por otro (adecuación de procesos administrativos, adecuación de las decisiones, negociación y administración de conflictos, liderazgo, aptitud de innovación, etc.).

- *La técnica de la encuesta:* la encuesta es el método más difundido de recolección de información en ciencias sociales. Consiste en la interrogación a personas sobre temas específicos a través de un cuestionario estructurado y cuidadosamente preparado, administrado personalmente o por teléfono por un encuestador.[10] Los encuestados son seleccionados en muchos casos, pero no siempre, a través de una muestra representativa. Las respuestas obtenidas son codificadas y luego analizadas para arribar a conclusiones. Tanto la amplitud de aspectos y sujetos a los que se puede llegar a través de ella, como el hecho de ser el método más eficaz para la obtención de información cuantitativa, la convierten en una de las técnicas más difundidas en la investigación sociológica y en la evaluación. En evaluación se ha utilizado mucho esta técnica como parte de estudios complejos.

10. En algunos países desarrollados está muy difundido el uso de encuestas autoadministradas. El cuestionario llega por correo, el destinatario lo contesta y lo envía, también por correo, a la institución encuestadora. En la Argentina y en general en América latina se usa en ocasiones muy particulares. En general, para realizar encuestas en poblaciones de sectores pobres se recomienda aplicarlas mediante encuestadores especialmente adiestrados, por ejemplo, alumnos de años avanzados de las escuelas secundarias existentes en el barrio o de barrios vecinos.

Las *encuestas por muestreo representativo* son muy usadas para medir aspectos cuantitativos, pero también se ha difundido mucho su uso para medir aspectos como participación en actividades, percepciones, utilización de servicios, gastos, opiniones y satisfacción de la gente con respecto a la oferta de servicios. Cuando se encuesta a toda la población de un área, adquiere la característica de censo (para esa área), pero en general las encuestas se realizan por muestreo. Este muestreo es representativo cuando, por técnicas de carácter estadístico, se pueden expandir sus resultados a un universo previamente determinado. Hay casos en los que las muestras deben estratificarse debido a las heterogeneidades de los respectivos universos, por ejemplo, en función de grupos etáreos, diferentes niveles de pobreza o riesgo, etc. Las muestras deben proveer una confiabilidad tal que permita distinguir la variabilidad no deseada atribuible a error por azar en el proceso de recolección, de la variabilidad debida a fuentes u orígenes sistemáticos explicables.

Cada vez más se utilizan en evaluación lo que podríamos llamar *pequeñas encuestas*, tanto por su extensión como por el tamaño de las muestras, debido a que la encuesta tradicional es considerada una técnica cara y que requiere tiempo para implementarse, procesarse y obtener información válida. Son encuestas realizadas en pequeña escala, analizando pocas variables y usando muestras acotadas y obtenidas, en muchos casos, por métodos informales. En las evaluaciones de proyectos y programas permiten obtener información cuantitativa en un tiempo corto, con un grupo pequeño de encuestadores; luego puede profundizarse,

triangulando con otras técnicas, como entrevistas y talleres.

A continuación incluiremos los *estudios de seguimiento de cohortes* y los *estudios con grupos de control o testigo*. No desconocemos que estos tipos de estudios son en sí mismos diseños evaluativos. Sin embargo, algunas veces, en programas sociales se utilizan estos métodos como técnicas, insertas en un esquema múltiple, junto a otras como las anteriormente descritas, según sean las variables y los indicadores seleccionados, o bien según el momento de desarrollo del programa o proyecto que está siendo evaluado.

- *Estudios de seguimiento de cohortes:* se utilizan cuando se quieren medir u observar variables en el mismo grupo de individuos pero en diferentes momentos a lo largo del tiempo. La cohorte está formada por el grupo de estudio al que se le aplica, a lo largo de un período, la medición u observación de un conjunto de variables previamente determinadas. Un requisito importante es contar con series relativamente largas y sistemáticas. Por ello esta técnica se utiliza mucho en evaluaciones educativas, donde se puede contar con series de pruebas, calificaciones, asistencia, etc., lo que permite seguir a un grupo de alumnos a lo largo de un período de escolarización (escuela primaria, secundaria, terciaria, universitaria) y se pueden analizar los cambios operados en determinadas áreas. Por lo mismo es bastante complicado utilizar esta técnica en otro tipo de proyectos y programas sociales, ya que se refiere a poblaciones "cautivas", o sea que pertenecen a una deter-

minada institución o ámbito, y durante períodos prolongados.

- *Estudios con grupos de control o testigo:* suponen medir u observar la misma variable en dos grupos similares en todas las demás variables (sexo, edad, raza, clase social, área de residencia, etc.) menos la observada. Por ejemplo: dos grupos de niños de un mismo barrio y condición social, donde los integrantes de uno de ellos asisten a un jardín maternal y los del otro grupo no asisten; se aplica a los niños de ambos grupos un test determinado para medir los desarrollos madurativos alcanzados (bajo el supuesto de que aquellos que asisten al jardín y habiendo recibido mayor o mejor estimulación, obtendrán mejores resultados). Es una técnica difícil de aplicar, pues puede resultar complicado el proceso de igualación de las variables.

Reiteramos lo dicho al comienzo sobre la imposibilidad de ser exhaustivas en la lista de técnicas disponibles y útiles para los evaluadores. Dejamos de citar aquí varias importantes, tales como los *grupos focales*, el *método Delphi*, la *técnica nominal* para la toma de decisiones aplicada a la evaluación, el *mystery client*,[11] tan usado en las empresas (frecuente en bancos) y también en el marco de los procesos de mejoramiento de calidad en los servicios de salud.

11. *Mystery client* significa cliente simulado, oculto o misterioso y se refiere a alguien que se hace pasar por cliente, usuario, beneficiario y sufre en carne propia, a la vez que observa, el proceso de atención o prestación del servicio. A nuestro entender, esta técnica adolece de criterios éticos apropiados en el marco de una evaluación.

En la bibliografía que proponemos se pueden encontrar textos que desarrollan esas y otras técnicas útiles.

¿Cómo decidir qué técnicas utilizar?

Tenemos ante nosotros un amplio abanico de técnicas. La cuestión es decidir: ¿cuáles usamos?, ¿qué se releva? El arte aquí está dado por seleccionar qué información es apropiada para cada situación. No hay una receta para elegir qué técnicas usar en cada evaluación. Ello dependerá de varios factores, algunos de los cuales se enuncian a continuación:

- cuál es el propósito de la evaluación;
- qué tipo de información se necesita como mínimo para los indicadores determinados;
- para quién es la información y quién va a hacer uso de los resultados;
- cómo se va a usar la información;
- cuándo es necesaria la disponibilidad de la información;
- momento en que se encuentra el proceso de ejecución del proyecto o programa que es evaluado;
- qué recursos tenemos disponibles (presupuestarios, humanos, tiempo).

Es importante que la información obtenida mediante cualquiera de las técnicas descritas sea corroborada a través de diferentes fuentes y mediante el uso de otra u otras técnicas. La utilización de diferentes técnicas, fuentes e, incluso, distintos evaluadores, para asegurar la con-

fiabilidad y validez de los datos obtenidos constituye el criterio de triangulación que ya se describió en el capítulo sobre abordajes (véase pág. 95).

Asimismo, una misma técnica (cuestionario, taller) puede ser utilizada para evaluar diversas variables incluidas en el modelo diseñado. En ese sentido, es conveniente que los instrumentos que se utilicen sean suficientemente sencillos y a la vez abarcativos de varias variables o indicadores incluidos en el modelo evaluativo, a fin de evitar acumulación de información que luego resulta muy difícil procesar, y también en términos de economía de recursos volcados a la etapa de recolección de información, ya que la misma suele insumir bastantes esfuerzos tanto de personal como de tiempo y de dinero.

En resumen, en la evaluación, al igual que en toda investigación social, la selección de las técnicas adecuadas para apreciar o medir cada variable o indicador es una cuestión relevante.

¿Y sobre los instrumentos?

A través de las breves descripciones previas, se desprende que cualesquiera sean las técnicas que se utilicen, éstas requieren para su ejecución la confección de instrumentos apropiados, como cuestionarios de encuestas, pautas de entrevista, guías de observación, matrices para utilizar en talleres, grillas para el volcado de datos, tabulados para informes pautados, etc.

La selección y la confección de instrumentos adecuados para llevar adelante cada técnica revisten una especial importancia. Tal como expresamos en el epígrafe

que encabeza este capítulo, de su idoneidad dependerá gran parte del éxito de su aplicación. Por eso es importante el tiempo que se dedique a esta etapa de la evaluación y la correcta selección de quienes diseñen y administren los instrumentos para el trabajo de campo. Por otra parte, es también de gran importancia que sean previamente "validados" mediante la realización de pretest o pruebas piloto que permitan realizar los ajustes y las correcciones necesarios antes de la salida al campo propiamente dicha. Además, cada instrumento debe ir acompañado de un instructivo[12] para su correcta utilización y llenado; pero el hecho de redactar minuciosas instrucciones no evita el tener que capacitar adecuadamente a aquellos que los aplicarán, los codificarán y los procesarán. Por más claro y sencillo que sea un instrumento, debe enfatizarse que siempre requiere de instructivo y de capacitación específica.

Hay mucha literatura escrita que aborda y abunda acerca de formas adecuadas de confeccionar cuestionarios, preguntas para encuestas y/o entrevistas, grillas de información, cuadros, etc. Es por ello que en este libro no desarrollaremos este aspecto. Sin embargo, y para aquellos lectores a los que les interese profundizar en la temática, en la bibliografía se enumeran algunas publicaciones que se ocupan específicamente de este tema.

12. A veces las instrucciones para utilización y llenado van en el propio formato del instrumento, otras veces van aparte, en hoja u hojas adjuntas.

CAPÍTULO 5

El diseño de un modelo evaluativo

"¿Qué hicimos cuando desencadenamos a la tierra del sol? ¿Hacia dónde vamos ahora? [...] ¿No está cubriéndolo todo una noche interminable?" [...] El loco calló y miró a sus callados oyentes: "He venido antes de tiempo", les dijo, "este tremendo acontecimiento aún está en vías de producirse". [...] Nietzsche así advertía que cuando una sociedad pierde su centro de valores vendrán oleadas de masacres, aterradoras noches de barbarie [...] la salida, propone Nietzsche, es encontrar un nuevo centro de valores, no la vuelta al previo, sino la "revalorización" o replanteamiento de todos los valores "es mi fórmula para un acto esencial de autoexamen por parte de la humanidad". Ése es el modo de superar el penoso azoramiento y la ansiedad de no saber qué camino tomar.

ROLLO MAY.[1]

¿Por qué un modelo?

¿Será "modelo" un término feliz para nombrar lo que queremos decir? En todo caso es un término que se usa mucho en la jerga y nuestra intención no es sugerir su reemplazo sino contribuir a la construcción de su significado.

De las diversas acepciones que presenta el *Diccionario de la Real Academia Española*, la que más se acerca a nuestra interpretación es:

1. May, R.: *El hombre en busca de sí mismo*, Buenos Aires, Fausto, 1996. (Las citas que él hace de Nietzsche son de *Así habló Zaratustra.*)

Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja (por ejemplo, la evolución económica de un país), que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento.[2]

Etimológicamente la palabra "modelo" proviene de la misma raíz que "modo", y tal parentesco alude a "forma", "manera", "uso".[3] El concepto de modelo se relaciona con el verbo "modelar" y con el sustantivo "módulo", y se desconfía del parentesco con "moldear" o "molde", esa otra acepción que nosotros también desechamos, de "copia" o "imitación".

Emplearemos entonces la palabra "modelo" en el sentido antes dicho de una *construcción*[4] basada en *hipótesis teóricas* sobre el funcionamiento de una realidad compleja, para su mejor *comprensión* y para provocar *intervenciones eficaces* que produzcan *transformaciones* deseables. Constituye una *abstracción*, una *representación* que se construye para comprender y explicar una realidad compleja; el modelo no es la realidad, pero facilita su comprensión para poder operar en ella.

Nuestra interpretación de "modelo evaluativo" incluye la *forma o manera de evaluar* diferentes realidades o fenómenos sociales.

2. Pero en todo caso se aleja de otras acepciones: "ejemplo que por su perfección se debe seguir e imitar" y en particular de esa otra que agrega el atributo de "invariable".

3. Corominas, J. y Pascual, J. A.: *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Madrid, Gredos, 1991, vol. IV, págs. 99 y 100.

4. Cabe aclarar que esa construcción no la entendemos como realizada de forma individual, sino como un proceso abierto y colectivo, donde participan de manera interactiva, según los momentos, actores diferentes.

También incluimos la acepción de "modular", puesto que la conformación de un modelo evaluativo, como veremos luego, se integra por diferentes *módulos o dimensiones*. Éstos no necesariamente deben aplicarse a un mismo tiempo o en cada "corte evaluativo", sino que a lo largo del proceso de la gestión de los programas y/o proyectos –y también previo a su inicio y posterior a su finalización– se pondrá énfasis en evaluar ciertas dimensiones o aspectos más que otros.

Los atributos deseables de un modelo evaluativo

Aun a costa de ser reiterativas, nos interesa destacar que todo modelo evaluativo que se construya debería poseer la siguiente serie de atributos.

- *Ser holístico*: debe procurar la comprehensividad de modo de incluir la totalidad de los aspectos de la gestión de los programas o proyectos. Es decir, no debe ser concebido para ser aplicado a algún aspecto en particular; por lo cual no sería del todo encasillable en alguno de los tipos de evaluación mencionados en el capítulo 2, aunque podrá tomar características de varios de ellos. Partiendo de la formulación del programa o proyecto –sea ésta explícita o no–, lo desagrega en diferentes componentes evaluables. Incorpora elementos de estructura, de procesos y de resultados. Supone el uso de una multiplicidad de técnicas cuantitativas y cualitativas, incluyendo aquellas que permiten incorporar la perspectiva de los distintos actores involucrados en los procesos de programación/evaluación.

- *Ser modular*: la comprehensividad no significa que se deba evaluar todo al mismo tiempo. Como se mencionó antes, habrá distintos focos o énfasis según los momentos de evolución de la gestión de los programas o proyectos correspondientes a cada aplicación evaluativa. En un primer momento, las dimensiones asociadas a los procesos de implantación serán las prioritarias; luego lo será el desarrollo de los procesos sustantivos y gerenciales; en la etapa final o posterior al fin adquirirán relevancia los resultados, efectos o cambios producidos por la gestión del programa o proyecto, así como la eficacia de las estrategias desplegadas para lograr la sustentabilidad social y económica.
- *Involucrarse en el proceso de gestión* en todas sus etapas, contribuyendo al aprendizaje institucional y a una retroalimentación permanente entre la evaluación y la programación. Debe apuntar a generar aptitudes en los actores del programa o proyecto, para ir dejando allí capacidades instaladas que permitan la inclusión de una *cultura organizacional evaluativa*. Es aconsejable que su diseño se realice al mismo tiempo que la formulación del proyecto y que su aplicación sea programada en diferentes momentos del desarrollo de la gestión, de modo que los resultados contribuyan a incorporar ajustes tanto al proyecto como al mismo modelo evaluativo. Sin embargo, sirve también para aquellos casos en los que los evaluadores son convocados para evaluar al final de la gestión, situación por demás frecuente.
- *Ser flexible*: así como no existe un modelo único que sirva para todo programa o proyecto, tampoco debe

pensarse que un modelo diseñado al comienzo de un programa deba permanecer idéntico e invariable a lo largo de toda la gestión; lejos de eso, debe ser lo suficientemente flexible como para introducir algunas modificaciones o agregados que den cuenta de los cambios en los contextos de aplicación. Sin embargo, habrá que cuidar que tales ajustes no perturben la posibilidad de comparaciones entre los diferentes momentos de aplicación evaluativa.
- *Incorporar las perspectivas de los distintos actores*: si bien el evaluador cumple un rol fundamental en el proceso evaluativo, no es posible concebirlo sin la intervención de los principales actores desde sus primeras etapas. A partir de la toma de conocimiento de los documentos del programa/proyecto y del diálogo con los que lo formularon y/o ejecutan actividades, el evaluador propondrá las grandes líneas, conceptualizará las dimensiones de la evaluación y sus principales aspectos. Pero ese rol debe ser instrumental, pues sus habilidades metodológicas[5] deberán estar al servicio del conocimiento que los actores tienen del lugar y la realidad donde se desempeñan, de modo tal de facilitar su intervención en las decisiones con respecto a la selección de las dimensiones, variables e indicadores, en la definición de las técnicas y los instrumentos de recolección a utilizar, así como en la implementación de la evaluación, en sus correcciones y cambios, en el análisis y seguimiento de sus

5. Hacemos referencia a esas habilidades del evaluador cuando en otros lugares del texto nos referimos al "metodólogo".

resultados, en las conclusiones extraídas de ellos y en la formulación de las recomendaciones.

Las partes que integran un modelo evaluativo

Podemos adelantar un esquema sintetizador de las partes de un modelo evaluativo.

I. Precisiones conceptuales.
   1. Marco teórico general.
   2. Las dimensiones y variables: definiciones conceptuales y operativas.

II. Aspectos metodológicos.
   1. Abordaje metodológico general.
   2. Técnicas sugeridas /Instrumentos.
   3. Fuentes.
   4. Actores participantes.
   5. Cronograma de aplicación y focos.

III. Matriz síntesis del modelo evaluativo.

IV. Instrumento valorativo.

En lo que sigue se profundizará sobre los ítem recién señalados, aunque no necesariamente en ese orden, a efectos de una mejor comprensión.

Parte por parte

Un modelo evaluativo contiene, en primer lugar, la "teoría" que existe por detrás del programa o proyecto que constituye el objeto de la evaluación. Por lo tanto,

el modelo debe reflejar la concepción del cambio que sustenta la intervención social; se supone que si se llevan adelante ciertas acciones en determinadas circunstancias, se obtendrán los resultados esperados, en términos de superar, contribuir a solucionar o evitar que empeoren determinadas situaciones sociales. Lo que el modelo debe poner en evidencia son justamente tales cuestiones: los supuestos, los requerimientos contextuales, las estructuras necesarias y los procesos o líneas de acción a desarrollar para obtener los resultados esperados.

Esas cuestiones constituyen los aspectos conceptuales del modelo, los cuales tienen mucho que ver con las características del objeto de la evaluación, o sea que diferirán si se trata de un programa educativo, de salud, de desarrollo integral, de adolescentes, etc.

De acuerdo con lo anterior, se infiere que un modelo evaluativo, entonces, pondrá en evidencia el "estado del arte" en el campo de conocimiento respectivo. Por ejemplo: se trata de construir un modelo evaluativo para un proyecto que realiza actividades de *educación inicial* para los niños de 2 a 5 años de familias pobres, en procura de *prevenir riesgos posteriores de mal rendimiento, de repitencia o de deserción escolar* de esos niños en el nivel primario. Primero habrá que conocer en profundidad y explicitar el estado de avance del conocimiento en el campo de la psicopedagogía, acerca de las formas más eficaces (y eficientes) de brindar educación inicial para un mejor desarrollo posterior del niño en su etapa escolar. Y sabemos que las concepciones en diversos momentos de la historia del conocimiento son diferentes, habiendo campos donde los cambios son más acelerados que en otros (Khun, 1970).

Un problema frecuente en las disciplinas sociales, como vimos en el capítulo 3, es que no existe un solo paradigma sino varias teorías, muchas veces contrapuestas entre sí, a veces superpuestas, y sin demasiadas evidencias de su "validez" o demostraciones fidedignas acerca de sus grados de eficacia.[6]

Esos aspectos deben ser explicitados en el capítulo conceptual de un modelo evaluativo: debe aclararse en cuál teoría o escuela se inscribe el programa o proyecto en el particular campo de conocimiento que aborda; además corresponde anticipar qué contribuciones se esperan de la aplicación evaluativa para incrementar la validación de esa teoría. En el ejemplo que dimos debe aclararse cuál es la teoría pedagógica (del aprendizaje, y/o del desarrollo infantil) en que se basa el programa o proyecto (y, por ende, el modelo evaluativo) y qué aportes realizará la evaluación para su confirmación o no y para formular propuestas de ajustes.

Es en ese sentido que Briones dice:

> [...] la evaluación es investigación interdisciplinaria que se apoya, según el caso, en la psicología, la antropología, la sociología, la economía, la estadística, pero en sí misma no es una ciencia distintiva con su propio objeto teórico de estudio (Briones, 1991: 15).

6. Vimos en el capítulo 2 que entendemos por eficacia de una intervención social la medida en que ésta logra los objetivos que se propone; en nuestro ejemplo, la modalidad de educación inicial que permite un mejor rendimiento y evita la deserción o repitencia de los niños en sus etapas escolares.

Raramente es tan sencillo como en nuestro ejemplo delimitar el marco conceptual del modelo evaluativo, y eso se debe a que en general los programas o proyectos suelen ser más complejos y abordar más de un campo disciplinario, lo que equivale a decir, en nuestra jerga, que son "multidimensionales". Por ejemplo, supongamos que ese mismo proyecto de educación inicial se lleve a cabo a través de una modalidad de trabajo con mujeres de la propia comunidad, las "madres cuidadoras", las que se desempeñan en "centros de desarrollo/cuidado infantil"; las madres, a su vez, requieren ser capacitadas en técnicas de estimulación y en aspectos de desarrollo infantil, así como en temas de liderazgo, de administración y de gerencia de dichos centros. Entonces, no sólo debemos estar al tanto de los avances del conocimiento en materia de métodos eficaces para el desarrollo infantil sino que además debemos conocer los métodos eficaces para la educación de adultos, para el fortalecimiento del liderazgo en proyectos o grupos comunitarios, sobre todo en grupos de mujeres, y para la gerencia y la administración de proyectos sociales o instituciones sin fines de lucro. A eso aludimos cuando atribuimos a los programas y proyectos sociales el carácter de multidimensionales.

Para complejizar aún más lo que venimos diciendo, hay casos en los que puede no existir avance relevante de conocimiento específico y el desafío entonces es construirlo a partir de diferentes campos disciplinarios. Tomando un ejemplo distinto: si el propósito global de un programa o proyecto es *desarrollar la ciudadanía juvenil*, construiremos nuestro marco conceptual a partir de los avances existentes en la ciencia política actual acerca del

concepto de ciudadanía y los que existan en la ciencia social en materia de desarrollo juvenil.[7]

En resumen, el marco conceptual a que estamos haciendo referencia deberá incluir primeramente la *teoría o concepción global del cambio sobre la que se basa la propuesta general de intervención.*

Asimismo, se darán las *definiciones o precisiones conceptuales para cada una de las dimensiones y variables* que se incluyan en el modelo evaluativo, teniendo en cuenta, como se dijo, que cada una podrá referirse a diferentes campos del conocimiento, con distintos grados de avance.

De tal forma, cada una de las dimensiones que se incluyan en el modelo evaluativo constituirá en sí una "teoría", desde el momento en que plantea que dadas ciertas circunstancias, contando con determinadas estructuras de recursos y desarrollando ciertas actividades o procesos, se obtendrán ciertos resultados deseados (y también otros no esperados). Por ende, habrá de explicitarse, no sólo en general sino también para cada dimensión, cuál es la particular concepción del cambio que implica –la "teoría" que la sustenta–.

También es necesario incluir las *definiciones operacionales de cada variable*, lo que significa que deberán *especificarse en función de los indicadores* –o variables observables– con los cuales las mediremos o apreciaremos.

La determinación de las dimensiones, las variables y los indicadores del modelo evaluativo es de tal envergadura que le dedicaremos un apartado específico a continuación de éste.

7. No desconocemos que existen apreciables avances teóricos acerca de la ciudadanía juvenil; de modo que éste constituye en verdad un ejemplo "simulado".

Reiteramos que el marco conceptual de la evaluación será a la vez una retroalimentación del encuadre teórico del propio programa o proyecto. En realidad, si el proceso de planificación y programación hubiera sido comprehensivo y adecuado, y su formulación en el documento respectivo fuera completa y clara, su encuadre teórico resultaría prácticamente coincidente con el de la evaluación (véase el capítulo 1 acerca de la evaluación como imagen en un espejo, es decir inversa, del proceso de planificación/programación).

Pero lo cierto es que rara vez el documento del programa o proyecto es tan completo, por lo que antes de diseñar un modelo evaluativo se requiere una intensa interacción entre los evaluadores y los que programaron y conducen la ejecución, de modo de poder dar respuesta a las siguientes preguntas básicas e iniciales:

- ¿Cuáles son los objetivos del programa o proyecto?
- ¿Qué resultados esperan obtener?
- ¿Qué pasos seguirán o han seguido para llevar adelante el programa o proyecto (cuál es la estrategia o secuencia lógica de la acción)?
- ¿Cómo se relacionan esos pasos, las actividades y los productos, con los objetivos y las metas propuestos?

El modelo también debe contener las especificaciones acerca de las *estrategias* que se van a adoptar para conocer e interpretar la realidad.[8]

Debe incluirse además una lista de las *técnicas* que se sugiere utilizar, así como especificaciones acerca de sus

8. A ello nos hemos referido en el capítulo 3.

formas de aplicación y aclaraciones acerca de los instrumentos requeridos en cada caso; los instrumentos, con sus respectivos instructivos, se anexarán al documento conceptual y metodológico.

También hay que precisar las *fuentes* de donde se conseguirá la información (secundaria o primaria): documentos, estadísticas, registros del propio programa, actores, personas o grupos clave, etc.

Y aunque se sabe que en la práctica sufrirá modificaciones, conviene anticipar un *cronograma* de las aplicaciones evaluativas a lo largo del período de gestión del programa o proyecto, especificando los momentos evaluativos y los respectivos énfasis: qué dimensiones y/o qué variables se resaltarán, con qué técnicas de relevamiento se obtendrá la información y qué actores intervendrán en cada uno de esos momentos evaluativos.

Las dimensiones del modelo evaluativo

La determinación de las dimensiones de la evaluación es quizá su paso conceptual más definitorio. Ésa es una tarea que no podrá ser realizada de forma autónoma por el equipo evaluador, sino en acuerdos conceptuales y operacionales con los responsables de la formulación y operación del programa o proyecto. Ellos son quienes saben lo que la acción se propone, aunque a veces puedan no tener tan claro cómo lograrlo (a lo cual, reiteramos, podrá contribuir el proceso evaluativo, formulando las preguntas apropiadas y respondiéndolas con fundamentos sólidos).

Para determinar acertadamente las dimensiones del modelo deben utilizarse criterios clasificatorios apropiados, lo cual es una virtud no muy común en los evaluadores o en los cientistas sociales. Éste es un arte que depende no sólo de haber estudiado las disciplinas metodológicas sino además de la experiencia acumulada a lo largo de las trayectorias profesionales, y por qué no, también de ciertos rasgos de la personalidad de quienes tienen responsabilidades en el diseño. Por lo tanto, no creemos que con las precisiones que daremos a continuación, sea posible transferir la habilidad para elegir acertadamente las dimensiones, pero sin duda es necesario conocerlas. Un reaseguro, como se dijo, es que otros actores y diversos metodólogos intervengan en ese proceso de selección.

Las dimensiones que toma la evaluación se corresponden, en general, con las principales líneas de acción y con las estrategias que plantea el respectivo programa o proyecto.

Hay ciertas dimensiones que constituyen el meollo del modelo evaluativo, que denominamos aquí *sustantivas* porque hacen referencia a los propósitos medulares de los programas o proyectos; sus nombres serán parecidos a los de las principales líneas de acción del respectivo programa o proyecto, hayan sido éstas explicitadas o no.

Existen otras dimensiones que no tienen que ver de forma directa sino mediata con los contenidos sustantivos del particular programa o proyecto; son las que se vinculan a líneas de acción más instrumentales, que constituyen medios para el desarrollo de las otras líneas sustantivas, como las relativas al gerenciamiento (por ejemplo: la conformación y coordinación de los equipos de trabajo, la capacitación y/o el adiestramiento de los

recursos humanos, la administración, el modo de financiamiento del programa o proyecto).

Por otra parte, existe apreciable desarrollo teórico acerca de la acción social, en el sentido de que debe adoptar modalidades promocionales, integrales, sinérgicas, participativas, asociativas, multiactorales, multidisciplinares, y esos atributos de la gestión de los programas o proyectos[9] implicarán la inclusión de dimensiones específicas. Las llamadas dimensiones *instrumentales o gerenciales* y aquellas relacionadas con las modalidades deseables de la gestión social o *estratégicas* deberían incluirse en todo modelo evaluativo, más allá del problema sustantivo que el correspondiente programa o proyecto intente solucionar.

Podemos sintetizar lo que venimos diciendo en el siguiente esquema:

TIPO DE DIMENSIONES	EJEMPLOS
Sustantivas	Control del niño sano; desarrollo integral del niño; complementación escolar; capacitación laboral de adolescentes; alfabetización de adultos; desarrollo de ciudadanía; complementación alimentaria.
Gerenciales o instrumentales	Capacitación de recursos humanos; comunicación social; trabajo en equipo; administración; financiamiento; adquisición de equipos e insumos; construcciones.
Estratégicas o de atributos	Integralidad; sinergismo; asociatividad; participación; multidisciplinariedad; multiactoralidad.

9. Suelen denominarse "estrategias" a esos atributos de la gestión.

Lo que antecede es una clasificación muy general y los ejemplos en cada caso no buscan exhaustividad. No desconocemos que hay proyectos cuyo propósito principal, sustantivo, puede aludir a cuestiones estratégicas o gerenciales, por ejemplo, promover la participación de actores en determinado contexto o escenario, en cuyo caso tal dimensión pasará de ser estratégica a ser sustantiva. También algunas dimensiones clasificadas como gerenciales pueden pasar a ser sustantivas, dependiendo de la índole del proyecto o programa; caso típico: la capacitación de recursos humanos en grandes instituciones. Reiteramos entonces que el esquema anterior, lejos de ser taxativo y de casilleros estancos, sólo procura recordar que, cualesquiera que sean los propósitos sustantivos del programa o proyecto, tendrán que tenerse en cuenta además esas otras dimensiones gerenciales y estratégicas.

Por otra parte, las dimensiones sustantivas mencionadas en el esquema pueden constituir los únicos propósitos medulares y dar el nombre al respectivo proyecto: caso de los proyectos de capacitación laboral, de alfabetización, de microemprendimientos productivos, entre otros; pero también pueden ser líneas de acción de proyectos más comprehensivos, que incluyen esas y otras líneas de acción.

Siguiendo con un ejemplo anterior: si el propósito global es *desarrollar la ciudadanía juvenil*, y para ello el proyecto planteó como líneas de acción *capacitar, desarrollar capacidades de liderazgo, generar espacios físicos y simbólicos de participación o protagonismo juvenil, desarrollar organizaciones juveniles*, entre otras, se podrían elegir como dimensiones sustantivas de la evaluación: *capacidades de liderazgo, participación y protagonismo juvenil, desarrollo/fortalecimiento de las organizaciones juveniles*. Las dimensiones

gerenciales o instrumentales serían: *capacitación de recursos humanos, infraestructura física y equipamientos para las actividades juveniles, comunicación y difusión, administración y gestión financiera, sustentabilidad social y económica.* Las dimensiones estratégicas podrán ser: *modalidad asociativa de la gestión, participación o inclusión de actores, integralidad de la acción.*

Abriendo el abanico de las dimensiones

Como fue anticipado, las dimensiones deberán especificarse en otras variables de menor complejidad, que a su vez requerirán de un proceso de operacionalización mediante la selección de los indicadores apropiados.

La determinación de las variables correspondientes a una dimensión se realiza teniendo en cuenta cuáles aspectos estructurales y procesales son necesarios para alcanzar el resultado específico que plantea la dimensión (recuérdese que este último será coincidente con el objetivo de la respectiva línea de acción). Por ello, el evaluador deberá preguntarse constantemente (a sí mismo y a los que tienen la responsabilidad de programar y ejecutar) ¿de qué depende el logro de tal objetivo?, pregunta cuya respuesta no es otra que el detalle de las actividades que se programaron (o debieron programarse) para lograrlo. Y la evaluación procurará, por un lado, determinar si aquéllas estuvieron bien planteadas, y por otro, si están siendo correctamente ejecutadas –grado de cumplimiento de la direccionalidad deseable– pues se orientan al logro de su objetivo o lo concretan. Asimismo, la evaluación buscará conocer cuáles fueron los obstáculos

o las causas de fracasos para ver cómo superarlos en el futuro o en otros contextos.

Un enfoque parcial de nuestro anterior ejemplo: la línea de acción "desarrollar capacidades de liderazgo en los jóvenes" formulada como dimensión es "capacidades de liderazgo juvenil". Para abrirla en las respectivas variables, debemos formular la pregunta: ¿de qué depende el desarrollo o fortalecimiento de las capacidades de liderazgo de los jóvenes? En primer lugar, dependerá del grado en que los miembros del equipo del proyecto compartan el significado del concepto de liderazgo, de modo que estén de acuerdo en cuáles cualidades deben promover. También dependerá de que logren identificar a aquellos jóvenes con esas cualidades potenciales, manifiestas o no, para asumir roles de liderazgo;[10] luego dependerá de que formulen y realicen capacitaciones adecuadas para aquellos líderes potenciales o reales que identificaron. Posteriormente dependerá de que esos líderes capacitados sean incorporados a los procesos de gestión y que en el desempeño posterior tengan acompañamientos y asistencias técnicas que les permitan apropiarse de sus roles y funciones. Luego de cumplido ese proceso podrá verificarse, con alta probabilidad, que los jóvenes líderes identificados, capacitados e incorporados cobren protagonismo en los procesos de la gestión del proyecto, es decir, en la provocación de los cambios deseables. Sintéticamente, las variables que pueden especificar la dimensión de nuestro ejemplo serían entonces:

10. Para ese proceso de identificación de líderes es preciso haber asegurado lo previo: que los que identifican compartan el significado del concepto de liderazgo.

- consenso acerca del concepto de liderazgo entre los actores clave del proyecto;
- detección de los jóvenes líderes existentes (reales o potenciales) en el marco del proyecto;
- capacitación adecuada de los jóvenes líderes detectados;
- incorporación de los jóvenes líderes capacitados a los procesos de la gestión;
- apoyo/acompañamiento a los jóvenes líderes en sus desempeños;
- protagonismo de los jóvenes líderes en los procesos de cambio.

Se hace notar que la última de las variables es de resultados: el fortalecimiento de los líderes se evidenciará en su protagonismo para el cambio.

Reiteramos que para identificar esas variables fue necesario acceder al conocimiento actualmente circulante sobre el desarrollo de las capacidades de liderazgo (Blejmar y otros, 1998).

Mencionamos con anterioridad que la determinación de las variables requiere trabajo conjunto entre los que evalúan y los que programan y ejecutan, puesto que no siempre las actividades para conseguir un objetivo están exhaustiva o correctamente planteadas en el plan o programa tal como se lo formuló en su origen. En ese trabajo conjunto, el evaluador tiene un rol de facilitador externo, aquel que mediante las preguntas adecuadas ayuda a desentrañar qué es lo que la acción se propone y el modo en que se pretende realizarla; se obtiene así un subproducto relevante que es la reprogramación o mejoramiento de la formulación de actividades (tal como se aclaró en el capítulo 1).

Hay casos en los que las variables incluidas en alguna dimensión conservan un alto nivel de abstracción, por lo cual resulta difícil su operacionalización; pueden entonces incluirse *subdimensiones*. Un ejemplo surge de la página anterior: la *capacitación adecuada de los jóvenes líderes detectados* tiene como variable una formulación "alta", que es posible "bajar" mediante la reiteración de la pregunta "¿de qué depende la adecuada capacitación de los jóvenes?", que puede responderse con la siguiente apertura en variables de menor nivel de abstracción, es decir, "operacionalizables".

- contenidos curriculares;
- metodologías pedagógicas o didácticas;
- perfiles de los docentes o capacitadores;
- materiales didácticos utilizados;
- evaluaciones efectuadas sobre habilidades, capacidades y destrezas adquiridas.

De modo que la *capacitación* se identificará como una *subdimensión* de la *dimensión "capacidades de liderazgo juvenil"*.

Las variables se operacionalizarán mediante el indicador o los indicadores que se definan como apropiados en cada caso, para poder apreciar o medir la variable respectiva.

Ya se han hecho alusiones sobre la existencia de distintos tipos de variables e indicadores: de estructuras (de insumos, de recursos), de procesos (de actividades, de tareas) y de resultados (de productos, de efectos, de impactos).

A continuación, volcamos algunos ejemplos de lo dicho en forma esquemática:

TIPOS DE VARIABLES Y/O INDICADORES	EJEMPLOS
1. De estructuras	Plantas físicas; equipamientos; herramientas; materiales; plantel de recursos humanos; perfiles requeridos, misiones y funciones; reglamentaciones y normas; sistema de información y protocolos de registros, etc.
2. De procesos	Actividades de capacitación, de comunicación social, de asistencia técnica, de encuentros entre actores, de entrega de bienes o servicios; talleres o cursos llevados a cabo; campañas realizadas; registro de actividades, etc.
3. De resultados	
a) de productos	Materiales didácticos producidos; documentos elaborados; respondentes a convocatorias; audiencias; personas capacitadas; cobertura o alcance logrado con las actividades.
b) de efectos	Cambios observables en los destinatarios a raíz de las actividades realizadas. Cambios observables en las estructuras y dinámicas de las organizaciones participantes del programa o proyecto.
c) de impactos	Otros cambios observables en la propia población bajo programa en momentos posteriores, en poblaciones más amplias, en otros contextos, en maneras de trabajar de otras organizaciones no intervinientes de forma directa, en las políticas públicas, en las concepciones colectivas, etc.

Del esquema previo se desprende que consideramos tres tipos diferentes de resultados: productos, efectos e impactos; a su vez, cada uno implica diferentes formas de relevamiento. En el caso de los productos, se podrán evaluar a partir de registros y evidencias propios del programa o proyecto (listas de asistentes, documentos producidos, estimaciones de oyentes, etc.). En el caso de los efectos, también se podrán apreciar o medir sobre la base del propio programa y por medio de los propios participantes del programa, no necesariamente mediante alguien especializado y/o externo. En el caso de los impactos, suelen realizarse relevamientos más allá del propio programa o proyecto, ya que se incluyen otros contextos o bien momentos posteriores a la gestión, y para ello se contratan especialistas externos.[11]

En otras palabras: las variables y los indicadores encuadrados en 1, 2 y 3*a* forman parte de las evaluaciones continuas, concurrentes o monitoreo; en el caso de 3*b*, se trata de recolecciones específicas que se realizan en general en momentos intermedios o más avanzados de la ejecución, de modo de permitir ver ciertos cambios que indicarán si el programa o proyecto está orientándose hacia la dirección deseada, si los efectos que se van obteniendo son acordes con lo esperado, o si vale la pena introducir ajustes en la manera de hacer las cosas. En el ca-

11. Cabe aclarar que otros autores diferencian las variables de resultados según los plazos temporales a que hacen referencia: de corto, mediano o largo plazo; en el último caso, de los impactos o resultados de largo plazo, se requieren diseños evaluativos sumamente sofisticados, de seguimiento de poblaciones a través de períodos prolongados, cuyo costo y esfuerzo raramente pueden afrontarse, de modo que aquí no haremos alusión a esos casos.

so de 3*c*, suele recogerse la información al finalizar o después de un tiempo de terminado el programa o proyecto. Lo dicho no es taxativo, puesto que ciertos impactos pueden producirse –y, por ende, evaluarse– cuando aún no finalizó el período de ejecución.

En cuanto a los indicadores, éstos son una medida o apreciación, directa o indirecta, de un evento, una condición, una situación o un concepto. Son a su vez variables, aunque de menor nivel de abstracción, observables o medibles, que permiten inferir conclusiones apreciativas acerca de las variables correspondientes; por eso se dice que *especifican las variables* a las que hacen referencia. Pero los indicadores merecen un ítem aparte.

Seleccionando y definiendo indicadores

Los indicadores merecen un ítem propio porque muchos profesionales de las ciencias sociales consideran que evaluar es posible con sólo elegir los indicadores adecuados y explicitar con qué medios se recogerá la información respectiva. Ciertos instrumentos de planificación o programación adoptados por las agencias de financiamiento así lo sugieren y estimulan.[12] Como se desprende de lo explicado hasta aquí, los indicadores son un paso muy importante en el proceso de diseño de un modelo evaluativo, pero no el único ni el más relevante; los pasos previos y los que le siguen son de tanta o mayor relevancia y tan o más definitorios que aquél.

12. Nos referimos acá al conocido Marco Lógico, que procura sintetizar en dos columnas –indicadores y medios de verificación– la evaluación de programas complejos.

Puestos en su lugar, diremos que los indicadores permiten organizar la recolección de la información, mediante la confección de instrumentos o protocolos que facilitan la estandarización requerida, tanto para comparaciones en diferentes momentos del tiempo como para los casos en que existen diversas localizaciones donde se realiza el registro o recolección.

Tomemos, para ejemplificar, una de las variables del ejemplo anterior: *Incorporación de los líderes capacitados a los procesos de la gestión*.

Para construir los indicadores de esa variable podemos seleccionar tres procesos que se consideren clave en el respectivo programa o proyecto:

- *proceso a:* construcción de las agendas de las reuniones de programación de los grupos juveniles;
- *proceso b:* contactos con actores institucionales y políticos locales;
- *proceso c:* elaboración de los mensajes comunicacionales para difundir por los medios masivos locales.

Luego puede diseñarse una tabla como la siguiente:

Procesos clave	Cantidad de líderes capacitados e incorporados		
	Ninguno	1 o 2	3 o más
Proceso a			
Proceso b			
Proceso c			
TOTAL			

¿Cómo expresar en palabras ese indicador complejo? De la lectura del cuadro surge el nombre: "Cantidad de líderes capacitados e incorporados en los procesos a, b y c". ¿Cuál es el valor deseable –el estándar– para ese indicador? Para responder a esa pregunta conviene analizar los casilleros de la línea del total. Desde ya, no es "ninguno"; pero ¿cómo saber si la respuesta más aceptable es "1 o 2" o "3 o más"? Eso dependerá de la cantidad total de líderes que hayan sido capacitados. Si se capacitaron 8 o 10 líderes, el haber incorporado a 1 o 2 parece bastante aceptable, mientras que si se capacitaron 15 líderes, parece más aceptable 3 o más. Por otra parte, concluimos que la decisión acerca de las categorías a abrir para nuestro indicador (cuáles y cuántas) dependerán de la magnitud del universo respectivo; si los líderes capacitados hubieran sido 30, las categorías elegidas no serían las correctas sino que hubiera convenido abrir estas otras: ninguno, 1 a 7, 8 a 15 y 16 o más. La cantidad de categorías dependerá también del grado de detalle con que queramos realizar el análisis (aparte de lo ya dicho acerca del tamaño del universo).

Una alternativa, tal vez más sencilla, para plantear este indicador es la que sigue:

Procesos clave	Cantidad de líderes capacitados	% de líderes capacitados que se incorporaron
Proceso a		
Proceso b		
Proceso c		
TOTAL		

Esta forma, que puede nombrarse como "Porcentaje de líderes capacitados que se incorporaron a los procesos a, b y c", parece más aconsejable, dado que los porcentajes independizan relativamente el análisis del número absoluto de capacitados. Sin embargo, la cifra total –el universo– debe ser de cierta magnitud para poder trabajar con porcentajes. Acá también es necesario explicitar el rango dentro del cual los porcentajes adoptan valores "deseables" (¿25 %?, ¿50 %?), para poder emitir entonces un juicio apreciativo a partir del indicador.

Aunque resulte ocioso resaltarlo, diremos que la selección de los procesos a, b y c es lo que da el verdadero significado de este indicador; si ésos no fueran procesos clave, el indicador carecería de relevancia.

Hay otros casos en los que los indicadores tendrán estándares prefijados para establecer la comparación, como cuando se evalúa rendimiento escolar: existen pruebas de nivel que estandarizan los grados de rendimiento deseados o esperados contra los que se compararán los realmente obtenidos por los alumnos.

Los dos ejemplos de indicadores que dimos para la variable *incorporación de los líderes capacitados a los procesos de la gestión*, son cuantificables, o sea, expresables en cifras absolutas o porcentuales. Como ya explicamos anteriormente, ese tipo de indicadores si bien es muy necesario, no resulta suficiente para comprender y explicar cómo se incorporan los líderes a los procesos de la gestión, qué oportunidades encuentran y con qué facilidades lo hacen o bien cuáles obstáculos se lo impiden o qué factores se lo dificultan. Para mejorar esa comprensión deben procurarse además indicadores cualitativos, que permitan "triangular" los anteriores. Mediante testimonios de los

propios jóvenes líderes capacitados pueden obtenerse indicadores acerca de cómo ocurrieron (o no ocurrieron) sus incorporaciones a los procesos a, b y c, la "apertura" encontrada para su ingreso, las dificultades presentadas, el sentimiento de pertenencia, el compromiso con la gestión; todos constituirán indicadores relevantes para la emisión de un juicio acerca de esa variable. También serán importantes los testimonios de los actores adultos relevantes para responder acerca de estas cuestiones. Es bueno recordar que los testimonios no surgirán "espontáneamente" sino como respuestas a preguntas previstas en guías de entrevistas o pautas de reuniones o talleres.

La selección de indicadores permite definir las técnicas apropiadas y el posterior diseño de instrumentos de recolección de información. En el caso del ejemplo, uno de los instrumentos será la planilla de registro de asistencia a las actividades de capacitación y la técnica será el análisis estadístico; otro instrumento requerido será una pauta para el seguimiento de los capacitados –o un cuestionario aplicable a ellos– para determinar si están o no incorporados a los procesos clave antes mencionados; asimismo, como se expresó, se requerirán guías para entrevistas o pautas para talleres, de manera de recoger testimonios acerca de las características o modos de incorporación de los jóvenes a esos procesos.

La selección de indicadores deberá realizarse teniendo en cuenta criterios de factibilidad para conseguir la información respectiva. Asimismo, es necesario que éstos cumplan con los requisitos de validez, de sensibilidad, de especificidad y de confiabilidad, para que la información resultante sea útil; por otra parte, se contemplarán aspectos éticos en su obtención y utilización.

Los indicadores que se elijan podrán ser más o menos precisos, según la disponibilidad o acceso a la información requerida. Utilizando otro ejemplo, si se trata de un proyecto de jóvenes que, entre otros temas, aborda el del *trabajo juvenil* –el que constituye una dimensión–, una variable de resultados en esa dimensión se referirá, sin duda, a la *promoción de oportunidades laborales para los jóvenes*. Para especificar esa variable pueden proponerse distintos indicadores: un indicador de producto será la *cantidad de jóvenes que asistieron a los cursos de formación para el trabajo* que se realizaron en el marco del proyecto, que se obtendrá mediante las listas de asistencia que llevan los docentes; un indicador de efectos será la *proporción de jóvenes asistentes a los cursos que adquirieron las competencias esperadas para el determinado oficio*, que se obtendrá mediante los registros de los puntajes alcanzados por los alumnos en las pruebas de nivel que les fueron tomadas por sus docentes durante la capacitación. Otro indicador, más preciso, pero más difícil de obtener, es la *proporción de jóvenes que asistieron a los cursos y que lograron insertarse laboralmente en tareas relacionadas con la capacitación recibida*, donde ya no basta con los registros propios del programa sino que para saber si lograron inserción laboral en puestos afines con la capacitación realizada, habrá que efectuar un seguimiento de los asistentes a los cursos una vez que los terminaron y ya estén fuera del programa. Los mencionados constituyen indicadores expresados de forma cuantitativa, pero también habrá que recoger otros que se expresen cualitativamente, tales como *conformidad de los jóvenes con la manera en que se brindan los cursos* (de proceso), *mejoramiento de la autoestima en los jóvenes capacitados* (de resultados), *cambios en los modos de vincularse entre pares* (de resul-

tados) o *importancia de los cursos a los que asistieron*, tanto para sus actuales inserciones en el mercado laboral como para mejorar la situación en la que se encuentran sus familias (de resultados). Ello podrá hacerse mediante los testimonios de los propios jóvenes, por las opiniones de los coordinadores de los cursos y de los familiares u otros adultos significativos.

Pese a que sabemos las dificultades que tiene cumplir con todos los requisitos para elegir buenos indicadores, el esquema que sigue resume las principales características que deben reunir idealmente.

VALIDEZ	El indicador debe hacer referencia a aquello que realmente procura medir o apreciar.
CONFIABILIDAD	Ante diferentes mediciones o recolecciones efectuadas en las mismas circunstancias en las mismas poblaciones y al mismo tiempo, el valor del indicador será el mismo. En el caso de indicadores cualitativos, expresados verbalmente, dicha expresión verbal preservará el sentido de lo declarado, no lo distorsionará.
ESPECIFICIDAD	Debe reflejar sólo los cambios en la cuestión o factor en análisis, y no otros.
SENSIBILIDAD	Debe ser capaz de registrar los cambios que se producen en la cuestión o factor en análisis, por más leves que sean.
REPRESENTATIVIDAD	Cubre todas las cuestiones y a los individuos que se espera cubrir.

CLARIDAD	Debe ser simple y fácil de interpretar, no ambiguo.
ACCESIBILIDAD	Los datos a recoger para su interpretación deben ser de fácil disponibilidad.
UTILIDAD	Los usuarios deben percibir la utilidad del indicador como un "marcador" de progreso hacia los objetivos o de logro de resultados intermedios o finales.
ÉTICA	Tanto la recolección de información como su procesamiento y difusión resguardarán los derechos de las personas al anonimato y a elegir si dar o no la información (consentimiento informado).
SINERGIA	El indicador podrá especificar o referirse a más de una variable al mismo tiempo.
COSTO	La recolección de la información y el procesamiento posterior es razonable y posible en función del presupuesto disponible y la utilidad esperada (así como de su sinergia).
REPLICABILIDAD	No es único para un proyecto, sino que puede ser útil para otros proyectos en otras localizaciones; debe permitir ulteriores comparaciones.

Las técnicas y las fuentes

En cada caso se deben detallar las técnicas y los procedimientos para la medición u observación, y se especificarán los instrumentos requeridos, para poder emitir el juicio valorativo fundamentado sobre la base de la información obtenida.

Es probable que se requiera implementar registros adecuados para la evaluación, dado que los que se llevan regularmente en las instituciones u organizaciones no siempre satisfacen las necesidades evaluativas. Asimismo, es recomendable que se realicen algunos estudios o relevamientos ad hoc en momentos determinados, como encuestas a los destinatarios o beneficiarios, entrevistas a los actores significativos en el nivel operativo, solicitudes de informes especiales a los gerentes, etc.

Una de las razones de diseñar el modelo evaluativo tempranamente, aun antes de comenzar la ejecución del programa o proyecto, es justamente la de desarrollar los instrumentos y mecanismos de registro, de modo tal que formen parte de las tareas propias de los equipos que ejecutan las actividades; es decir que la recolección de información para la evaluación constituye una más de las rutinas propias del programa o proyecto.

Reiteramos que los instrumentos deberán haber sido previamente puestos a prueba, mediante adecuados pretest o pruebas piloto.

Las preguntas orientadoras

En función de nuestra concepción de la evaluación como una instancia de enseñanza/aprendizaje, es el método socrático el que sigue siendo, a nuestro entender, el más indicado desde el punto de vista pedagógico: es haciendo las preguntas correctas y esforzándose por responderlas con razonamientos, fundamentos y evidencias como se llega a aprender la esencia y el funcionamiento de las cosas. Es cierto que esa postura parece hoy día muy racio-

nalista; "quien sepa lo que es bueno, también hará el bien", decía Sócrates,[13] dando a entender que los conocimientos correctos conducen a acciones correctas; si bien hoy desconfiamos de esa aseveración, sí podemos afirmar –por la contraria– que el desconocimiento suele llevar a acciones incorrectas. La razón –cartesiana– no es el único camino ni alcanza para el conocimiento correcto, ni éste basta para actuar bien; pero no puede negarse que la razón es necesaria; para razonar debemos plantearnos las preguntas correctas y encontrar las respuestas mejor fundamentadas, con las mejores razones. Claro está que para actuar necesitamos, además del conocimiento apropiado, la motivación y los valores éticos de sustento.

La claridad en la determinación de las dimensiones, las variables y los respectivos indicadores permite formular las preguntas correctas, que podrán ser respondidas mediante la recolección de la información apropiada; el análisis de las respuestas a tales preguntas permitirá la emisión de los juicios valorativos fundamentados.

En realidad tales preguntas orientadoras se refieren a las variables y a cada uno de sus indicadores; y lo cierto es que existe un interjuego en la formulación: de las preguntas se deducen variables e indicadores y viceversa, de las variables e indicadores emergen las preguntas, en un múltiple proceso de *feedback*.

Podríamos arriesgar (aunque es materia opinable) que la formulación de las preguntas se hace mediante un proceso que va desde lo más general a lo particular o específico; o sea, se va siguiendo el "árbol lógico" en que se abrió cada dimensión y cada variable. En el ejemplo que

13. Platón, *Apología de Sócrates*, Buenos Aires, EUDEBA, 1984.

veníamos desmenuzando, las primeras preguntas, de carácter más general, son: ¿se desarrollaron estrategias y acciones para el fortalecimiento de las capacidades de liderazgo de los jóvenes?, ¿cuáles?

Una pregunta de carácter menos general, con referencia a la variable que usamos para ejemplificar indicadores, es: ¿se incorporaron los líderes juveniles que fueron capacitados a los procesos de la gestión del proyecto?, y aún podemos especificar más: ¿cuántos líderes juveniles capacitados se incorporaron a los procesos a, b y c?

Si bien alguien puede decir que con sólo definir las variables y los indicadores ya sería suficiente, las preguntas orientadoras tienen como utilidad la de constituirse en una "ayuda memoria" para los que tienen responsabilidades en los diferentes momentos del proceso de aplicación evaluativa; asimismo, sirven de guía para escribir el informe pues, como se expresará más adelante, éste deberá contener respuestas apropiadas a esas preguntas orientadoras.

La matriz síntesis del modelo evaluativo

Es posible esquematizar los pasos descriptos hasta aquí en una matriz que sintetizará el modelo evaluativo; los títulos de las columnas de esa matriz son los siguientes:

1. Dimensiones.
2. Variables para cada dimensión.
3. Indicadores para cada variable.
4. Técnicas y fuentes para obtención de la información.
5. Principales preguntas evaluativas.

Aunque no es imprescindible, se podrá incluir una columna más, consignando la periodicidad sugerida para la recolección de la información relacionada con cada indicador o variable.

El objeto de esa matriz es dar a entender, de forma sintética e interrelacionada, cuáles son los aspectos a evaluar, cómo (y cada cuánto) se medirán o apreciarán y qué respuestas deberá dar, como mínimo, el informe evaluativo. Las definiciones y explicitaciones acerca de esos aspectos –dimensiones, variables e indicadores, por un lado y técnicas a utilizar y fuentes, por otro– deberán figurar de forma más amplia y comprensible en el capítulo conceptual y metodológico que se incluya en el modelo evaluativo.

En el anexo se incluye un ejemplo de matriz síntesis para algunas dimensiones de un modelo evaluativo.

El instrumento valorativo: un modo de cuantificar lo cualitativo

La experiencia nos ha demostrado que es de utilidad la elaboración de un sencillo y sintético instrumento valorativo, que formará parte del modelo evaluativo y mediante el cual se podrán otorgar puntajes a cada una de las variables y dimensiones, según escalas sencillas de no más de cuatro o cinco puntos. Éste se podrá cargar en una base de datos y así se facilitarán las actividades de monitoreo o el seguimiento sistemático, para permitir comparaciones en diferentes momentos del período de ejecución y, en el caso de los *clusters*, también comparaciones entre proyectos.

Mediante el instrumento valorativo se pueden atribuir cuantificaciones a las apreciaciones cualitativas, asignando valores en puntos de escalas, lo cual permite sintetizar los hallazgos y hacer comparaciones del tipo "mejor/peor", a través del tiempo (de cada proyecto contra sí mismo en la serie de las diversas aplicaciones evaluativas) y entre las distintas localizaciones, es decir, entre los diferentes proyectos incluidos en un mismo programa o *cluster*. En algunos casos, los datos son estrictamente cuantitativos, por ejemplo: cantidad de actividades realizadas, número de personas cubiertas por las diferentes actividades, porcentaje de ejecución presupuestaria, estructura porcentual de fuentes de financiamiento, entre otros muchos ejemplos. Las comparaciones en tales casos son del tipo "mayor/menor", "más/menos", cercanos o alejados de estándares predeterminados.

La atribución de valoración a cada variable y a cada dimensión en el instrumento valorativo se realizará por la combinatoria de las valoraciones otorgadas a los respectivos indicadores (en el caso de las variables) y por la combinatoria de las valoraciones de las respectivas variables (en el caso de las dimensiones). Esas combinatorias no serán exclusivamente aritméticas por dos razones: la primera, porque no todos los indicadores de una misma variable tienen por qué tener igual cantidad de categorías; algunos pueden tener dos (por ejemplo: sí/no), otros tres (por ejemplo: mucho, poco, nada) y otros más de tres (como en el ejemplo que se da más adelante); y la segunda razón, porque además de la atribución de valoraciones a cada indicador, cada actor que evalúa tendrá una apreciación global acerca de cada variable como un todo. Si

bien deberá analizar esas apreciaciones globales en función de las valoraciones parciales de los indicadores, podrán existir diferencias (que requerirán explicación). Sólo entonces adjudicará valoración a las variables, en función de una "escala síntesis" para la que se sugieren las siguientes cuatro categorías:

1. Insatisfactorio.
2. Poco Satisfactorio.
3. Satisfactorio.
4. Muy Satisfactorio.

El mismo procedimiento se aplica a la valoración de las dimensiones a partir de sus respectivas variables.

Es importante caracterizar las categorías en cada una de esas escalas, es decir explicitar los criterios para adjudicar uno u otro valor en los puntos de esas escalas construidas para las variables y dimensiones; tales criterios marcarán la direccionalidad deseable de una determinada cuestión (variable o dimensión) a lo largo del tiempo de la gestión; eso pondrá en evidencia cuál es la "imagen objetivo", el horizonte deseado para la particular variable o dimensión. Las escalas, entonces, podrán reflejar el proceso evolutivo esperado de la acción respectiva. Allí radica la importancia sintetizadora de este instrumento.

El otorgamiento de cuantificaciones en el instrumento de valoración será posible mediante las descripciones, apreciaciones y explicaciones volcadas en un informe que se escribirá previamente; asimismo, ésa debería ser una tarea conjunta de los miembros del equipo que realiza la evaluación, en cada uno de sus niveles, de modo que las

valoraciones en las respectivas escalas sean producto de discusiones y consensos.

Se desprende entonces que el instrumento valorativo permitirá una visión rápida y a la vez facilitará síntesis y comparaciones, mediante cuadros y gráficos; pero si bien es necesario, no resulta suficiente para una comprensión cabal de lo que sucede en los proyectos o programas, sino que se requieren además las descripciones y explicaciones que brinda el informe en prosa acorde con los capítulos del modelo.

Insistimos en la importancia subsidiaria del instrumento valorativo respecto del informe, pues hemos participado de alguna evaluación donde se entronó a tal instrumento como el más relevante en el proceso metodológico, aunque contradictoriamente se hizo rutinaria y se trivializó la tarea conjunta de adjudicación de puntajes en las escalas por parte del equipo; al considerar el proceso evaluativo como un método para asignar puntajes a los proyectos, se relegó el significado de la evaluación como instancia de aprendizaje que acá propugnamos, lo cual quitó riqueza a todo el proceso y contribuyó a producir conflictos entre los miembros del equipo y otros actores, muy difíciles de resolver.

Más allá de todas esas advertencias, la cuantificación efectuada a través del instrumento valorativo descripto tiene la virtud de satisfacer las inquietudes cuantitativistas y sintetizadoras que suelen tener las agencias de cooperación y entidades nacionales o externas de financiamiento.

A modo de ejemplo se anexa un instrumento valorativo acorde con la matriz síntesis, también anexa.

CAPÍTULO 6

La aplicación del modelo evaluativo y la diseminación de los resultados

PF: ¿Son versos lo que queréis escribir?
J: No, no... nada de versos...
PF: ¿Prosa, tan sólo?
J: No, no quiero ni verso ni prosa.
PF: Ha de ser necesariamente una cosa u otra.
J: ¿Por qué?
PF: Por la razón, señor, de que, para expresarse, no hay más que la prosa o los versos.
[...]
J: Y como uno habla, ¿qué es ello?
PF: Prosa.
[...]
J: ¡A fe mía! Hace más de cuarenta años que hablo en prosa sin saberlo; os quedo muy agradecido por habérmelo enseñado.

MOLIÈRE[1]

Transferencia del modelo evaluativo y ajustes

Para la aplicación del modelo evaluativo deberá contemplarse previamente una etapa de capacitación o transferencia de éste a aquellos actores que asumirán responsabilidades durante su aplicación. Conviene realizar esa etapa antes de cerrar la formulación del modelo, para dar lugar a ajustes mediante las intervenciones de quienes lo utilizarán.

Por más que se hayan realizado exhaustivas capacitaciones y simulaciones de forma previa a la aplicación, ha-

1. Molière (1670): "El burgués gentilhombre", en *Obras Completas*, Madrid, Aguilar, 1945, acto II. PF es el profesor de filosofía y J es Jourdain, el burgués ennoblecido.

brá de tenerse en cuenta la necesidad de asistencia técnica por parte de los metodólogos para aquellos que tienen responsabilidades en relevar información y llenar formularios, protocolos, coordinar talleres, armar informes parciales, etc.

Dado que los programas o proyectos tienen una duración considerable (entre dos y cuatro años, por lo general), debería aplicarse el modelo evaluativo con una frecuencia semestral, aunque ciertas informaciones relacionadas con el monitoreo, tal como la ejecución financiera, la cobertura de beneficiarios, la cantidad de servicios o prestaciones brindados, entre otras, podrán requerir mayor frecuencia (bimensual o trimestral). Otras cuestiones que requieren mayor esfuerzo de relevamientos especiales o en las que no son esperables cambios en lapsos menores, podrán hacerse de forma anual. La primera aplicación del modelo evaluativo debería ser "completa", ya que podrá constituir su puesta a prueba, luego de la cual se introducirán nuevos ajustes, acordes con las dificultades observadas en la práctica y las sugerencias que formulen aquellos que intervinieron en la primera aplicación.

Los énfasis o focos en los distintos momentos. Inclusión de ajustes

Al estar integrado por dimensiones, el modelo evaluativo adquiere la estructura modular a la que aludíamos en el capítulo anterior; dónde se colocará el énfasis de cada aplicación dependerá de los momentos de evolución de la gestión de los programas o proyectos. Parece lógico pen-

sar que, en un primer período, la evaluación pondrá énfasis en los aspectos de implantación y de instalación de estructuras, como son las construcciones o remodelaciones de plantas físicas, la adquisición de equipamientos e insumos, la integración y capacitación de los equipos técnicos, etc. En un momento posterior, pero intermedio, el énfasis será colocado más en el desarrollo de los procesos sustantivos, en los modos de trabajo y funcionamiento de las actividades, en los estilos de gerencia que se adopten. En un último período, el énfasis se pondrá más en los resultados o cambios producidos debido a la gestión del programa o proyecto, así como en la eficacia de las estrategias que se desplieguen para lograr la futura sustentabilidad[2] social y económica, una vez que acabe el período "subsidiado" de la gestión.

Cuando hablamos de énfasis, queremos significar que si bien a lo largo de todo el período de la gestión se tendrá en cuenta el modelo evaluativo completo (con todas sus dimensiones y variables), en ciertos momentos se colocará una lente de aumento en algunas cuestiones más que en otras para poder realizar un análisis de mayor detalle, poniendo foco en esos aspectos más que en los restantes. Es necesario entonces que en cada aplicación, de acuerdo con el momento en que se realice, se expliciten claramente cuáles son los focos.

A raíz de esos énfasis o focos sobre ciertas dimensiones o variables más que en las restantes, habrá que revisar sus aperturas originarias (en variables e indicadores

2. Algunas agencias adoptan el término "institucionalización" para nombrar la sustentabilidad social y económica futura de los programas o proyectos.

respectivamente), pues seguramente será necesario ampliarlas, hilando más fino, con mayor grado de detalle, planteando más indicadores, formulando preguntas más específicas, que calen más profundo. Eso suele suceder también debido al paso del tiempo, al avance de los procesos de ejecución y los aprendizajes que conllevan, sobre todo en los proyectos o programas de tres o más años de duración y cuyos modelos de evaluación fueron formulados a priori o muy al inicio de la ejecución. Así como son necesarias reprogramaciones de la acción, también se requieren reformulaciones o ajustes del modelo evaluativo a lo largo del tiempo.

En el capítulo anterior, cuando nos referimos a los atributos del modelo, dijimos que era aconsejable diseñarlo a la par de la formulación programática e iniciar la aplicación de forma casi paralela a la ejecución; pero aclaramos que si bien eso es deseable, no siempre es posible. Con demasiada frecuencia, los evaluadores somos convocados cuando las gestiones de los proyectos finalizaron o están por finalizar. Lo dicho para la realización del diseño de la evaluación, en trabajo conjunto con quienes lo formularon y/o ejecutaron, seguirá siendo válido en estas situaciones. Los focos también en esos casos estarán en los resultados o efectos, dado que se trata de evaluaciones al final de la ejecución, pero para entender y explicar cómo se llegó a tales resultados o efectos deberán reconstruirse los procesos desarrollados y las estructuras implantadas y utilizadas. La índole de las dimensiones, las variables y los indicadores no será sustancialmente diferente, sólo variarán los tiempos de verbo: no se hablará ya en clave de futuro o presente sino más bien en tiempo pasado; no se hablará de la direccionali-

dad deseable sino de las decisiones que fueron tomadas sobre estrategias que posibilitaron obtener tales o cuales resultados.

La participación de los actores

La participación de los actores que se desempeñan en diferentes roles y niveles de la acción, particularmente aquellos que están en los niveles operativos, es decir, el "lugar donde se hacen las cosas", es relevante por tres tipos de motivos.

- *Éticos o axiológicos:* porque todos aquellos que tienen intereses o se involucran en un particular campo de acción tienen derecho a opinar sobre todo porque puede haber aspectos que los afecten de forma personal.
- *Epistemológicos:* porque cada tipo de actor, de acuerdo con su posición, tiene una particular mirada, un especial conocimiento acerca de cuáles son los factores relevantes que inciden en los resultados de la acción y de la realidad que se procura conocer o evaluar, de modo que reunir todos esos saberes implicará un más amplio y profundo conocimiento.
- *Pragmáticos o de eficacia:* porque si los actores se involucran desde la misma construcción del modelo, se verán más comprometidos luego en el momento de la aplicación, contribuyendo así a su viabilidad.

Es fácil detectar a quienes deben participar cuando el modelo evaluativo se formula después que ha comen-

zado la ejecución del programa o proyecto. Pero si el modelo se diseña a priori, un requisito será otorgarle flexibilidad para que puedan introducirse ajustes en el momento de la ejecución, cuando los actores del nivel operativo se incorporen.

Dado que esos actores –tanto los que programan como los que conducen y los que operan, así como los destinatarios de las acciones– no tienen por qué ser conocedores de las disciplinas metodológicas, lo más sencillo es involucrarlos en la determinación de los grandes ejes que debiera considerar la evaluación y, a partir de ahí, solicitarles que planteen las preguntas que en cada uno de esos ejes les parecen relevantes. Luego, los metodólogos/evaluadores podrán traducir los ejes en dimensiones y las preguntas en variables e indicadores.[3] Es recomendable, luego de pasar todo por el tamiz metodológico, realizar una segunda vuelta con los actores para someter a crítica lo diseñado. Seguramente ese proceso implicará varias idas y vueltas. La dinámica de taller es la más efectiva para tales tareas.[4]

Lo dicho es válido para la etapa del diseño, pero cabe además señalar que una idea relevante, que está por detrás de todo lo expuesto hasta aquí, es que un mismo modelo evaluativo sea aplicado por diferentes actores ubicados en los diferentes niveles de la gestión de los programas o proyectos.

3. Los metodólogos/evaluadores deberán esforzarse por evitar las "traiciones" de las que son acusados los traductores (*traduttore, tradittore*), respetando fielmente las intenciones de los que formularon las preguntas. La revisión posterior por parte de los actores preservará tales cuestiones.

4. A propósito de técnicas, véase el capítulo 4.

Para elegir un ejemplo bastante complejo, consideremos un programa nacional que se concreta en proyectos que se ejecutan en diferentes provincias/estados, a cargo de organizaciones de la sociedad civil –OSC–, con un gerente o coordinador a cargo de los subprogramas en cada una de las provincias/estados;[5] el modelo podrá ser aplicado a modo de autoevaluación o bien de evaluación interna, según los casos, por parte de los miembros de las OSC y los equipos técnicos que ejecutan los proyectos; también lo aplicará el gerente, a modo de una cuasi evaluación externa respecto de cada proyecto[6] y como autoevaluación respecto a cuestiones del subprograma a su cargo; y finalmente será utilizado por la coordinación nacional del programa. Los tres tipos de actores, de los niveles local, provincial/estadual y nacional, comparten el mismo modelo evaluativo, con las mismas dimensiones, variables e indicadores y deben dar respuesta como mínimo a las mismas preguntas orientadoras; seguramente aplicarán diferentes técnicas en cada uno de esos niveles y ciertamente las apreciaciones y valoraciones tendrán diferencias. Los productos evaluativos de cada uno constituyen insumos para el siguiente: el gerente provincial/estadual tomará en cuenta los informes y los instrumentos valorativos que elaboren los proyectos y marcará sus acuerdos y sus diferencias, y lo mismo sucederá en el nivel nacional. A partir de allí puede generar-

5. Este ejemplo es asimilable al caso de evaluación de *cluster*.

6. En nuestro ejemplo, hubo casos de gerentes provinciales que trabajaron juntamente, bajo la modalidad de taller, con los distintos actores de cada uno de los proyectos del subprograma a su cargo, lo cual enriqueció los productos evaluativos.

se un proceso de discusiones y reflexiones conjuntas que permitan poner en claro las razones de las diferencias y llegar gradualmente a mayores acuerdos o acercamientos; pero tales discusiones se darán en un marco conceptual y metodológico compartido. Las apreciaciones evaluativas emergerán así como productos de campos epistemológicos de intersubjetividad, donde interactuaron los actores significativos en los diferentes niveles de la acción, incluyendo los "destinatarios" de esas acciones.

La inclusión de estos últimos –la población objetivo, los beneficiarios, los clientes, los usuarios– puede asegurarse mejor en el momento de la autoevaluación o la evaluación interna, ya que es en el territorio mismo donde se ejecuta el proyecto; sin embargo, también desde los otros niveles de la evaluación (el intermedio o estadual/provincial y el central o nacional) puede contemplarse la inclusión de esos actores primordiales, mediante estudios específicos en determinados momentos de la gestión o bien después de que haya finalizado.

No se desconoce, pese a lo dicho, que cada nivel de análisis o de la acción tiene sus especificidades, por lo cual habrá variables propias que se requieran evaluar en cada uno; pero a lo que nos referíamos es al necesario "modelo compartido", el núcleo común, que además de interesar a todos, brinde la posibilidad de consolidación para diálogos y aprendizajes conjuntos.

Acá se hizo alusión a la inclusión de los actores en las etapas de diseño y de aplicación del modelo evaluativo; en un apartado posterior se hará referencia también a su participación en el momento de análisis de los resultados y de los acuerdos con ellos sobre las recomendaciones para la acción futura.

La formulación de juicios valorativos fundamentados y de recomendaciones

Hay un momento en *soledad* del evaluador (o del equipo). Es después de haber hecho las visitas de terreno, cuando todo el material está desplegado, ya se leyeron los documentos, se analizaron las cifras, se repasaron las notas de las entrevistas y reuniones o talleres, se tienen frescos aún en la memoria los diálogos y las discusiones mantenidas con los diferentes actores en el escenario de los hechos, se recuerdan las observaciones realizadas, todo ello enmarcado por el relieve del modelo evaluativo, sus variables y sus preguntas.

Ése es el meollo de toda la actividad evaluativa, el momento por excelencia, cuando se necesita dar respuestas, sintetizar la cuantiosa información que por diferentes vías o fuentes permite describir y explicar lo que vimos, escuchamos o supimos sobre lo que pasa. Se requiere allí poner de manifiesto nuestros entusiasmos y nuestras disconformidades. Y, sobre todo, se requiere sacar conclusiones: emitir juicios valorativos sobre cómo se están haciendo las actividades, si están insertas en enfoques adecuados que responden a los estados del arte en los respectivos campos, si se orientan hacia donde deberían, si son visibles algunos resultados positivos, cuáles son las dificultades u obstáculos, cuáles las fortalezas y oportunidades; y a partir de tales juicios, cuáles recomendaciones son pertinentes para mejorar o reforzar la acción futura.

Es el momento de la proactividad, donde la experiencia del evaluador se pone en juego para concluir y aconsejar, en suma: para procurar influir en la transformación de las realidades que analizó.

Para eso nos convocan y nos pagan a los evaluadores; ésa es la tecnología que poseemos, la habilidad más difícil de transferir: esa capacidad para *transformar caudales de información en nuevo conocimiento*, para unir distintos tipos de percepciones, intuiciones, experiencias y conocimientos, hacer con ello un tramado que en principio parece caótico, enredado y confuso, pero en el que luego comienzan a percibirse las conexiones y se produce el *insight* que permite emerger un nuevo saber, un conocimiento formulado en juicios, sometido a crítica y nuevos pulimientos, pero orientado a difundir aciertos o a cambiar lo que consideramos incorrecto o aún incompleto, y por ende motivo de disconformidad. Somos los evaluadores quienes tenemos el deber de nombrar ciertas cosas que ocurren, que estaban, pero ocultas porque no tenían nombre; y lo que no se nombra no existe; entonces, ¿cómo actuar en relación con aquello que no existe porque no se nombra? Por eso, la evaluación al nombrar, facilita actuar.

Hay sucesos más fáciles y otros más difíciles de nombrar. También allí radica la excelencia de los evaluadores: en cómo logran nombrar lo que sucede; en cómo formulan sus juicios valorativos y en cómo los fundamentan. Porque lo cierto es que algunas "verdades" pueden ofender y doler. A todos nos provoca molestia, a veces dolor, cuando nos muestran algo que hacemos mal o no tan bien. Dependerá del modo en que se lo exprese, de la intención y el tono con que se emita el juicio, que el dolor o la molestia disminuyan o ni se perciban y a la vez que sea mayor la aceptación e incorporación de las recomendaciones consecuentes. Eso mostrará la calidad del evaluador, en forma similar a la *mano pesada o delicada* de la

enfermera que administra la inyección para aliviar o curar al paciente.

Si damos por sentado que tanto nosotros, los evaluadores, como los otros, los que formulan y/o ejecutan acciones en los proyectos, tenemos buena fe, compartimos ciertos valores éticos y estamos trabajando por objetivos comunes, aunque en diferentes roles, que no deseamos poner de manifiesto mutuas debilidades o incapacidades sino aprender juntos de la experiencia, entonces, todo puede nombrarse, todo es fácil de decir y conversar. Si esos supuestos del respeto por lo que el otro piensa y hace son compartidos, el diálogo podrá tocar todos los ítem y el trato será de igual a igual.

En cuanto a los aspectos operativos de esta fase, diremos que para emitir los juicios debemos transitar por descripciones y explicaciones acerca de cómo ocurren las cosas; debemos recordar cómo fueron formulados los objetivos y programadas las acciones, para contrastar ahora con lo hecho y obtenido.

Para llevar a cabo ese tránsito, el método aconsejable es ir considerando variable por variable, analizando de forma *horizontal* todas las fuentes informativas –autoevaluaciones, informes pautados, estadísticas, documentos, notas de campo, etc.– que puedan arrojar alguna luz sobre tal variable; así, completar las descripciones y explicaciones emergentes y de allí concluir un juicio apreciativo sobre la variable en cuestión.

Dadas las interrelaciones existentes entre las diferentes variables, sucederá que unas proveerán argumentos para otras. Por ejemplo: si es muy escasa la participación de los padres o las madres de los niños beneficiarios, eso tendrá sin duda vinculación con las deficiencias observa-

das en las actividades y los materiales comunicacionales producidos en el respectivo proyecto, y el escaso éxito obtenido en las convocatorias.

Similar procedimiento es aconsejable con las dimensiones. Aunque en este caso, además del trabajo de forma *horizontal*, es requerido también el *vertical*, puesto que las variables son las que explican gran parte del juicio que se formule respecto de una determinada dimensión. Dijimos "gran parte", lo cual no significa "todo", pues sin duda existe una mirada general, *gestáltica*, que irá más allá de la sumatoria o agregación de las apreciaciones realizadas para las variables respectivas.[7] Esa mirada global del evaluador es la que podrá dar cuenta de aquellas potencialidades, aquellas cuestiones que, aún no concretadas, prometen serlo, más allá de lo concretamente observado o "lo objetivable" hasta el momento.

Los evaluadores solemos adelantar nuestros juicios en los momentos de interacción, durante las visitas de terreno, debido a la ansiedad y las preguntas que nos formulan los actores de los proyectos. Eso tiene ventajas pues pueden discutirse apreciaciones erróneas, realizadas sobre bases de evidencias parciales, y así lograr mayor y mejor información por parte de los actores informantes, de modo de corregir juicios apresurados. Pero debe reconocerse también que se requiere una distancia temporal prudente para madurar y volver a pensar convenientemente los juicios, más allá de la instancia vivencial que transcurre durante las interacciones en terreno.

7. Recordemos que las variables fueron "seleccionadas", por ende nunca completarán el espectro posible; siempre habrá aspectos que queden fuera.

Las impresiones recibidas en las visitas deben meditarse más a la luz de los documentos; los juicios que se formulan con tal distancia temporal suelen ser más profundos y a veces bastante distintos de los inmediatos. Por ende, es aconsejable la prudencia para emitir juicios anticipadamente, así como advertir a los actores que tales juicios son *preliminares* y que podrán modificarse en el momento de la elaboración evaluativa que se plasmará en un informe, el que, a su vez, será sometido a crítica para concretar el "derecho a réplica".

La devolución de los hallazgos evaluativos

Es un paso imprescindible dentro de nuestro encuadre del proceso evaluativo realizar la devolución de los hallazgos de la evaluación. Existen innumerables experiencias de evaluaciones realizadas, en las que los actores que intervinieron de un modo u otro carecen de acceso al conocimiento de los resultados y las recomendaciones emergentes; eso sucede sobre todo en las evaluaciones externas, las que suelen terminar en un informe escrito, generalmente muy largo y con jerga especializada, y al que muy pocos acceden –por lo general los gerentes o autoridades– y son menos aún los que verdaderamente lo leen. Si bien en nuestra concepción de devolución el informe escrito constituye el meollo, está lejos de ser la única forma.

Hemos escuchado también algunas críticas acerca de la utilización de la palabra "devolución". Tal vez quienes formulan esas críticas tomen el significado literal del término en sus acepciones de "volver una cosa al estado que

tenía", "restituirla a la persona que la poseía"; pero aquí se toman más en cuenta las otras dos acepciones que da el *Diccionario de la Real Academia Española* de "volverse, dar la vuelta", "corresponder a un favor", en relación con aquellos actores que se involucraron o bien tienen intereses en el proceso evaluativo.

Vale entonces aclarar que al usar el término "devolución" aludimos a la diseminación, al análisis y al ajuste de los hallazgos y recomendaciones, juntamente con los actores que se involucraron, de un modo u otro, en el proceso evaluativo, sin implicar en ese uso lingüístico que alguien se haya apropiado antes de algún saber de forma indebida.

De ningún modo creemos que el conocimiento de los actores de los diferentes niveles del programa o proyecto sea el mismo antes y después del proceso evaluativo; estamos convencidas, a partir de nuestras experiencias, de que el diseño y la aplicación del modelo, las diferentes interacciones ocurridas y la elaboración de la información recogida por diferentes vías, permiten generar nuevo conocimiento acerca de la realidad circundante y del propio programa o proyecto. Es ése el conocimiento que se somete a devolución, para la crítica o discusión. Si no creyéramos que evaluando se genera nuevo conocimiento, mediante el cual se llegan a percibir y nombrar fenómenos que antes no eran visibles ni nombrables, no valdría la pena evaluar.

Sin duda alguna, el primer paso en un proceso de devolución o diseminación de los hallazgos de la evaluación a las audiencias previamente identificadas consiste en escribir un informe exhaustivo, del cual podrán emerger

otros subproductos, algunos de los cuales mencionaremos luego.

El informe de evaluación

La información recogida en cada aplicación requiere ser procesada y analizada, para luego escribir un informe que incluya descripciones y explicaciones que permitan fundamentar tanto los juicios valorativos referidos a cada una de las variables y dimensiones como las recomendaciones que se formulen al respecto.

Como resultado de cada aplicación evaluativa se espera entonces un informe, que debería pautarse de antemano. Tal pauta podrá constituir también parte del modelo evaluativo.

Ante todo, como en cualquier informe, se incluirá una *introducción*, que dará precisiones muy sintéticas acerca del objeto de la evaluación, es decir, las principales características del programa o proyecto respectivo: su población objetivo, su localización, el problema que se procura atender o solucionar, las principales líneas de acción, los objetivos y los resultados esperados; para mayor detalle se remitirá a la lectura de los documentos del programa o proyecto.

También en la introducción se indicará cuál es el particular período considerado y los principales focos adoptados en ese momento evaluativo. En el caso de tratarse del informe evaluativo final, y no relacionado con uno de los cortes en especial, habrá que hacer un relato completo acerca de cuál fue el proceso de la evaluación a lo largo de la ejecución del programa o proyecto, las dis-

tintas aplicaciones realizadas y los focos en los diversos momentos. Se podrá aludir a los documentos conceptuales y metodológicos del modelo evaluativo, para el caso de las audiencias que no hayan tenido acceso. Sin embargo, será conveniente incluir como anexo una síntesis metodológica y conceptual, por ejemplo, la matriz síntesis. En el caso ya mencionado de evaluaciones efectuadas al finalizar o después que finalizó un programa o proyecto, el informe incluirá sin lugar a dudas un capítulo metodológico relativo al diseño del modelo evaluativo y, por lo demás, no tendrá diferencias sustanciales con lo aquí explicado.

También en el capítulo introductorio se aclarará cuál información fue tomada en cuenta para la realización del informe: la que fue relevada especialmente para ese momento evaluativo, los informes evaluativos de otros niveles, los instrumentos valorativos, la información acumulada en otros informes de otros momentos evaluativos, otros documentos o informes de visitas in situ, etc.

Por último, se mencionarán los actores participantes en la etapa de aplicación evaluativa y se aclarará cuáles serán las principales audiencias del informe.

A continuación habrá un núcleo central del informe, la parte de *análisis y síntesis evaluativa*, en donde cada capítulo coincidirá con cada dimensión del modelo; dentro de cada uno de esos apartados, los títulos coincidirán con los nombres de las variables; por otra parte, dentro de cada variable, las descripciones, las explicaciones y los análisis tomarán en cuenta los indicadores considerados. En otras palabras: ese núcleo del informe deberá contener como mínimo las respuestas

principales a las preguntas orientadoras formuladas en el modelo evaluativo, agregando toda otra información que resulte relevante para comprender las respectivas realidades.

En los capítulos relativos a cada una de las dimensiones del modelo se incluirán las descripciones y explicaciones emergentes de las diversas fuentes informativas –las que deberán ser citadas– y la conclusión respectiva, es decir, el juicio valorativo fundamentado acerca de dicha dimensión. Ya se advirtió en un ítem precedente, el cuidado que habrá de ponerse en el modo de expresar esos juicios valorativos; es conveniente resaltar primeramente las cuestiones positivas y las fortalezas para luego advertir sobre las debilidades, las omisiones o los errores. Son esos juicios los que darán lugar luego a la formulación de recomendaciones.

Seguidamente se incluirá un capítulo denominado *conclusiones y recomendaciones*, donde se señalarán los principales logros alcanzados durante el período, así como las dificultades o los obstáculos encontrados y las estrategias desplegadas para su superación.

Se resumirán aquí, como conclusiones, los juicios valorativos más relevantes, ya señalados de forma previa para cada una de las dimensiones analizadas, pero también se agregarán aquellas otras que emerjan del análisis vinculatorio entre las diferentes variables y dimensiones del modelo.

Un ítem importante de este capítulo es el que corresponde a las recomendaciones. Cuando se trata de un informe relacionado con un momento intermedio de la gestión del proyecto o programa, constituirán orientaciones para la acción futura, así como parámetros de

comparación y reflexión para el siguiente corte evaluativo. En el caso de tratarse del informe evaluativo final, o de un único informe de una evaluación realizada al finalizar o después del final de un programa o proyecto, igualmente se consignarán recomendaciones, ya que podrán ser de utilidad para programas o proyectos similares en otros contextos o momentos posteriores.

Las recomendaciones deben dirigirse a las diferentes audiencias de la evaluación (técnicos, decisores, beneficiarios, financiadores, etc.) sugiriendo, en la medida de lo posible, opciones o alternativas para cada uno de ellos. Deberán ser prácticas y factibles, evitando generalizaciones. Deberán sugerir cómo construir sobre los logros, superar las dificultades y subsanar las limitaciones del programa o proyecto evaluado. Aludirán a las dimensiones y variables incluidas en el modelo evaluativo, en la medida en que se hayan resaltado en la parte previa del informe algunas apreciaciones críticas a su respecto. Esta advertencia es de relevancia pues en los informes suelen colocarse recomendaciones para las cuales en el texto descriptivo y analítico previo no se brindan fundamentos; no es lógico recomendar cambios en la acción cuando no se resaltan los problemas encontrados en la forma en que se vienen haciendo las cosas.

Hemos visto informes con recomendaciones formuladas en términos tan generales que no constituyen al fin ninguna clase de ayuda para la acción futura.

Tomemos un ejemplo esbozado anteriormente: supongamos que uno de los juicios valorativos emergentes de las descripciones y explicaciones alude al bajo involucramiento en el proyecto y la escasa información al respecto de los padres o las madres de los niños beneficiarios, lo cual se

vincula a una inadecuada estrategia de convocatoria para que asistan a las reuniones informativas sobre el proyecto. Si se formula una recomendación tan general como:

- *mejorar las estrategias de convocatoria e información a los padres y/o las madres,*

es prácticamente nula la sugerencia de acción que se brinda a los miembros del equipo técnico del proyecto respectivo, salvo el señalamiento de que algo anda mal y debe mejorarse, pero nada se dice acerca de cómo hacerlo. En cambio, si se incluyen una o las dos siguientes recomendaciones más específicas, se orientará mejor acerca de cómo deberían hacerse las cosas:

- *incorporar actividades que contemplen los intereses y las posibilidades horarias de los padres y/o las madres, para atraerlos, incluirlos y a la vez informarlos sobre la situación y el desempeño de sus hijos en el marco del proyecto;*
- *elaborar material comunicacional apropiado orientado a los padres y/o las madres, tales como: boletines informativos, folletos, hojas de comunicación, periódicos murales, videos, entre otros, de modo de mantener un buen nivel de información.*

Para cerrar el capítulo de conclusiones y recomendaciones del informe es importante preguntarse por cada uno de los grandes puntos que todo proyecto o programa debe incluir (objetivos, población objetivo, actividades, presupuesto, tiempo de implementación) y relacionarlos con las preguntas evaluativas originales. Por ejemplo:

- De acuerdo con el problema que dio origen al diseño y la implementación del programa, ¿qué objetivos deberían cambiar, suprimirse o agregarse?
- En función de la población que el programa o proyecto debería atender y la que realmente atiende (la evaluación puede concluir que no se está llegando a la población objetivo originalmente definida), ¿qué mecanismos de focalización habría que mejorar, cambiar o suprimir?
- ¿Qué nuevas actividades habría que implementar para captar dicha población o adecuarse a la población realmente beneficiaria del proyecto?
- ¿Qué actividades son exitosas, cuáles han demostrado ser superfluas e incluso perjudiciales para la consecución de los objetivos y metas del programa (y en ese caso pueden ser suprimidas) y cuáles, a la luz de los resultados, convendría incluir en el futuro?
- ¿La estructura y la dinámica del programa han colaborado o no para alcanzar los logros?

Talleres para el acuerdo con los actores

El informe preliminar de evaluación será remitido a los actores que intervinieron durante el proceso, sometiéndolo a su crítica y para que puedan proponer correcciones o agregados. Habiendo dado tiempo suficiente para la lectura y el análisis crítico del documento es conveniente realizar talleres sobre algunas cuestiones donde pueden existir disensos, pues en ese marco es posible discutir y llegar a acuerdos entre los responsables de la evaluación y los demás actores. En un programa con localizaciones diversas es conveniente realizar talleres regionales, agrupando según localizaciones en grupos de trabajo y socializando luego las discusiones y acuerdos en plenarios. En nuestra experiencia, esas dinámicas enriquecen sobremanera los informes, pues agregan detalles y mayor exactitud a las descripciones e informaciones numéricas, otros y mejores argumentos a las explicaciones y observaciones críticas. Es una de las formas para especificar las recomendaciones para la acción futura y que sean realmente asumidas por los que tienen luego la responsabilidad de concretarlas.

En alguno de los programas donde hemos intervenido y habiendo incorporado luego de esos talleres las observaciones efectuadas en el informe, los actores de los proyectos, a través de su representante legal, firmaban su acuerdo en el documento corregido, asumiendo así su responsabilidad sobre todo en torno a las recomendaciones efectuadas para la acción futura, lo cual sería materia de futuras evaluaciones.

El resumen ejecutivo

Constituye un documento breve, de entre diez a quince páginas, o menos según los casos, donde se consignan los puntos más sobresalientes del texto del informe, sobre todo remarcando logros, dificultades y recomendaciones. Está destinado especialmente a ciertas audiencias tales como las autoridades políticas o el periodismo, quienes no suelen leer documentos técnicos extensos. Es conveniente que cuente con las cifras más relevantes, así como con gráficos ilustrativos.

La difusión de los hallazgos

A partir de allí, se aplicarán las diversas estrategias comunicacionales para difundir los hallazgos evaluativos según las audiencias específicas. Se podrán construir gacetillas para los medios masivos, folletos y/o CD-Roms interactivos para las agencias de financiamiento, resúmenes y transparencias para exposiciones y conferencias en los medios académicos, congresos, seminarios, revistas especializadas, entre otros.

Anexos

MATRIZ SÍNTESIS DE UN MODELO EVALUATIVO[1]

A. DIMENSIONES SUSTANTIVAS[2]

DIMENSIONES	VARIABLES/INDICADORES	TÉCNICAS/FUENTES	PREGUNTAS ORIENTADORAS
1. Cuidado integral y educación inicial de niños menores de 5 años	Cantidad de niños de hasta 5 años cubiertos. Porcentaje de niños adecuadamente estimulados. Cantidad de niños de hasta 5 años con controles de salud periódicos realizados (cada 6 meses). Cantidad de mamás/papás asistentes a charlas, talleres, cursos, otras actividades.	Análisis de registros de los Centros de Cuidado Integral. Análisis de los registros del Centro de Salud. Test para medir crecimiento y desarrollo. Entrevistas a madres y padres de los niños.	¿Cuántos beneficiarios se cubren con las actividades de cuidado integral? ¿Qué proporción de niños se encuentran adecuadamente estimulados? ¿Qué proporción concurre a controles de salud periódicos? ¿Hay participación de los padres en actividades convocadas desde el Centro? ¿Los padres están conformes con las actividades del Centro? ¿Y con la atención que reciben sus hijos?
2. Complementación escolar para niños de 6 a 12 años	Cantidad de beneficiarios cubiertos. Rendimiento escolar de los niños que reciben apoyo. Porcentaje de niños beneficiarios que recibieron apoyo y promovieron de grado.	Análisis de registros del proyecto. Análisis de registros de las escuelas a las que asisten los niños. Entrevistas a los docentes de las escuelas de los niños.	¿Cuántos beneficiarios se están cubriendo? ¿Qué cantidad de niños lograron mejorar su rendimiento escolar? ¿Qué cantidad logró promover al grado siguiente?

(continuación)

DIMENSIONES	VARIABLES/INDICADORES	TÉCNICAS/FUENTES	PREGUNTAS ORIENTADORAS
3. Prevención del embarazo adolescente	Cantidad de adolescentes que asistieron a charlas, cursos, talleres, etc. Conocimiento de métodos para prevenir el embarazo. Uso de métodos para prevenir el embarazo.	Análisis de registros del proyecto. Declaraciones de los/las beneficiarios/as. Entrevistas a médicos, docentes y otros informantes clave.	¿Cuántos adolescentes mostraron interés en el tema? ¿Aumentó el conocimiento de los métodos de prevención? ¿Aumentó el uso de métodos de prevención? ¿Hay interés en charlas, cursos, talleres? ¿Quienes asistieron se mostraron conformes?
4. Atención de la violencia familiar	Percepción de la violencia (como hecho natural o como problema). Cantidad de demandas de atención al equipo orientador. Cantidad de denuncias atendidas. Cantidad de denuncias resueltas. Mejoramiento de vínculos familiares.	Entrevistas a informantes clave. Entrevistas a beneficiarios. Talleres con beneficiarios. Análisis de registros del proyecto. Análisis de registros institucionales de denuncias.	¿Hubo cambios en la percepción de las beneficiarias con respecto a la violencia? ¿Cuáles? ¿Hubo aumento en la cantidad de demandas de atención al proyecto? ¿Aumentó la asistencia a charlas, talleres? ¿Aumentó la cantidad de denuncias en comisarias? ¿Mejoró la forma de resolución de los conflictos en las familias?

1. Esta matriz es un ejemplo, y como tal no pretende ser exhaustiva ni agota las aperturas posibles de cada dimensión y/o variable. El proyecto de este ejemplo tiene los cuatro siguientes componentes: 1) cuidado integral/educación inicial de niños de hasta 5 años; 2) complementación escolar para niños de 6 a 12 años; 3) prevención del embarazo adolescente; 4) atención de la violencia familiar.

Se recuerda que una matriz como ésta deberá acompañarse con un documento conceptual y metodológico que por un lado permita aclarar el sentido de las dimensiones y variables seleccionadas, y por otro brinde las aclaraciones sobre las técnicas y fuentes a utilizar para obtener la información respectiva.

2. En las dimensiones 1 a 4, los ejemplos de variables son de resultados; las referencias a metodologías de trabajo están en la dimensión 7.

(continuación)

DIMENSIONES	VARIABLES/INDICADORES	TÉCNICAS/FUENTES	PREGUNTAS ORIENTADORAS
5. Cobertura	Relación entre beneficiarios en cada componente y la respectiva meta de cobertura. Relación entre beneficiarios totales y la población objetivo existente en el área.	Registros de beneficiarios del proyecto. Diagnóstico actualizado del área de intervención.	¿Cuántos beneficiarios están cubriendo con cada componente y con el proyecto global? ¿Cuál es la relación de esas cantidades con la población objetivo respectiva? ¿Esas cifras están de acuerdo con las metas previstas? Si hay discordancias, ¿por qué?
6. Focalización	Proporción de beneficiarios cubiertos que cumplen con los criterios de vulnerabilidad definidos por el proyecto/programa.	Registros del proyecto. Diagnóstico actualizado.	¿El proyecto cubre a quienes debe cubrir realmente? Si hay diferencias, ¿por qué?

(continuación)

DIMENSIONES	VARIABLES/INDICADORES	TÉCNICAS/FUENTES	PREGUNTAS ORIENTADORAS
7. Progreso en la ejecución del proyecto, según componentes y global	Concordancia entre actividades ejecutadas y programadas (por componente y global). Cumplimiento de cronogramas: momentos de comienzo y duración de cada actividad. Cantidad de actividades realizadas (por componente y global). Equilibrio en el desarrollo de las actividades y componentes. Adecuación de las metodologías de trabajo implementadas en cada componente.[3] Aprendizajes realizados a partir de las experiencias. Modificaciones en función de los aprendizajes.	Análisis de informes de avance. Comparación con el programa operativo. Observación in situ. Entrevistas/reuniones pautadas con la OSC,[4] el equipo técnico y el coordinador del proyecto. Informe pautado. Cuestionarios a personal del proyecto y otros actores.	¿Han realizado las actividades previstas en cada componente? ¿Han incluido otras actividades que no estaban previstas? ¿Hay actividades que fueron previstas pero no se realizaron? ¿Por qué? ¿Cuáles han sido las principales dificultades o los obstáculos en cada componente? ¿Pudieron cumplir con los tiempos previstos para las actividades? ¿Los niveles de ejecución de los diferentes componentes guardan equilibrio? Si hay desequilibrios, ¿cuáles son los motivos? ¿Cómo se están realizando las actividades en cada componente (con qué metodologías)? ¿Qué aprendieron a partir de las actividades realizadas? ¿Qué modificaciones introdujeron?

3. En relación con el "estado del arte" en la temática respectiva.
4. OSC: Organización de la Sociedad Civil ejecutora del proyecto.

(continuación)

B. DIMENSIONES DE GERENCIAMIENTO O INSTRUMENTALES			
DIMENSIONES	**VARIABLES/INDICADORES**	**TÉCNICAS/FUENTES**	**PREGUNTAS ORIENTADORAS**
8. Resultados y conformidad	Cambios en las situaciones de los beneficiarios (incluye además, concepciones, conocimientos, conductas).[5] Concordancia entre resultados esperados y logrados. Conformidad de los beneficiarios.	Análisis de informes. Entrevistas/reuniones pautadas con la OSC, el equipo técnico, el coordinador del proyecto y con beneficiarios. Encuesta de conformidad a los beneficiarios. Talleres con personal del proyecto, con otros actores, con beneficiarios y/o sus familiares.	¿Qué cambios, atribuibles a las actividades realizadas, se observan en la situación de los beneficiarios? ¿Cuál es el grado de conformidad de los beneficiarios con las acciones realizadas? ¿Cuáles fueron los principales logros?

5. Muchos de esos cambios se incluyen en las dimensiones 1 a 4.

(continuación)

B. DIMENSIONES DE GERENCIAMIENTO O INSTRUMENTALES			
DIMENSIONES	**VARIABLES/INDICADORES**	**TÉCNICAS/FUENTES**	**PREGUNTAS ORIENTADORAS**
1. Estilo de la coordinación del proyecto	Perfil profesional del coordinador. Existencia, estructura e idoneidad del equipo técnico. Roles y funciones del equipo técnico. Experiencia del equipo técnico en proyectos sociales. Compromiso de miembros del equipo con el proyecto. Vínculo de la OSC con el equipo técnico. Modalidad de toma de decisiones. Adecuación de los informes de avance.	Análisis de currículum del coordinador y de miembros del equipo técnico. Análisis de informes de la OSC. Observación in situ. Entrevistas/reuniones pautadas con la OSC, el equipo técnico y el coordinador del proyecto.	¿Las capacidades y experiencias del coordinador del proyecto son adecuadas? ¿Cuál es la idoneidad del equipo técnico? ¿Su conformación es multiprofesional? ¿Los miembros del equipo tienen experiencia en proyectos sociales? ¿Cuántos miembros tiene? ¿Cuál es su dinámica de trabajo? ¿Cómo se toman las decisiones? ¿Quiénes intervienen? ¿Cuál es el grado de compromiso de los miembros del equipo técnico con el proyecto? ¿Cómo se elaboran los informes? ¿Son adecuados? ¿Cómo son los vínculos entre el equipo técnico y la OSC?

(continuación)

DIMENSIONES	VARIABLES/INDICADORES	TÉCNICAS/FUENTES	PREGUNTAS ORIENTADORAS
2. Desarrollo de la comunicación social	Inclusión de acciones comunicacionales. Cumplimiento de procedimientos normatizados. Actividades comunicacionales realizadas. Existencia y calidad de los materiales producidos. Grado de llegada a las audiencias. Eficacia en las estrategias de convocatoria.	Análisis de informes de avance de las OSC. Análisis de los materiales comunicacionales. Entrevistas pautadas con la OSC, el equipo técnico, el coordinador del proyecto y los beneficiarios. Informe pautado.	¿Qué actividades de comunicación realizan? ¿Cuál es la calidad de los materiales producidos, en cuanto a contenidos y diseños? ¿Qué llegada tienen las actividades comunicacionales a las distintas audiencias? ¿Las convocatorias que realizan tienen buenas respuestas?
3. Desarrollo de procesos de autoevaluación	Realización sistemática de actividades de autoevaluación. Tipo de actores que participan de las actividades de autoevaluación. Identificación de fortalezas/oportunidades y debilidades/obstáculos. Influencia de los resultados autoevaluativos en las decisiones y/o la reprogramación. Reflejo de las evaluaciones en los informes de avance.	Informes de avance de las OSC. Análisis de informes autoevaluativos. Entrevistas/reuniones pautadas con la OSC, el equipo técnico, el coordinador del proyecto y con beneficiarios. Informe pautado.	¿Realizaron actividades de autoevaluación? ¿Cuáles? ¿Se realizan de forma sistemática? ¿Quiénes participan? ¿Identifican fortalezas/oportunidades y dificultades/obstáculos? ¿Los resultados de esas actividades se aplican para la toma de decisiones? ¿Han realizado reprogramaciones basadas en las autoevaluaciones? ¿Llevan registro de esas actividades? ¿Informan al programa acerca de esas actividades?

(continuación)

DIMENSIONES	VARIABLES/INDICADORES	TÉCNICAS/FUENTES	PREGUNTAS ORIENTADORAS
4. Construcciones (en caso de que hubieran sido previstas)	Avance en la ejecución de obras. Adecuación de las obras con el propósito de uso. Calidad de la obra ejecutada.	Documentación del proyecto de obra. Informes de avance. Observación in situ.	¿Se ha cumplido con lo previsto en la documentación previa? ¿Cuál es el estado de avance de las obras? ¿Se cumplen los tiempos previstos? Si hay desfasajes, ¿por qué? ¿Las obras se adecuan al destino de uso? ¿La calidad de la obra realizada es adecuada?
5. Equipamientos (en caso de que hubieran sido previstos)	Cumplimiento de normas de compras de equipos y materiales. Adecuación con lo programado (en elementos y en tiempos). Adecuación de los equipos con el propósito de uso.	Análisis de documentación remitida sobre compras de equipos. Informes de avance. Observación in situ.	¿Las compras de equipamientos se realizan según normas? ¿En los tiempos previstos? ¿De acuerdo con lo programado? ¿Los equipos adquiridos se adecuan al destino de uso?
6. Administración	Inclusión de las rendiciones de fondos del programa y de aportes de otras fuentes. Cumplimiento de normas. Cumplimiento de fechas. Monto efectivamente rendido en relación con lo desembolsado por el programa.	Análisis de las rendiciones remitidas. Comparación con los desembolsos realizados.	¿Las rendiciones cumplen las normas establecidas? ¿Se incluyen fondos del programa y otros aportes? ¿Hubo demoras? ¿Cuánto? ¿Por qué? ¿Qué porcentaje de lo desembolsado está efectivamente rendido?

(continuación)

DIMENSIONES	VARIABLES/INDICADORES	TÉCNICAS/FUENTES	PREGUNTAS ORIENTADORAS
7. Ejecución presupuestaria (de los fondos provenientes del programa o agencia financiadora)	Monto ejecutado respecto de lo previsto. Monto ejecutado respecto de lo desembolsado. Monto ejecutado por rubros, respecto de lo previsto. Monto ejecutado por rubros, respecto de lo desembolsado. Estructura del gasto según destino (de administración/gerencia y otros gastos). Coherencia de lo ejecutado con las actividades previstas.	Análisis de rendiciones de cuentas y pedidos de desembolsos. Comparación con presupuestos. Comparación con informes de actividades.	¿Cuál es el porcentaje de ejecución presupuestaria, según partidas y global, respecto de lo programado y respecto de lo desembolsado efectivamente? Si hay desequilibrios, ¿cuáles son los motivos? ¿Qué porcentaje del gasto se destina a "administración/gerencia" y qué porcentaje a acciones sobre los beneficiarios? ¿Los gastos efectuados son coherentes con las actividades realizadas?
8. Costos de las prestaciones[6]	Costos reales de las prestaciones brindadas. Costos reales en relación con los costos de referencia.	Registros del proyecto (sobre prestaciones y beneficiarios). Rendiciones de gastos. Comparación de los costos reales con los costos de referencia.	¿Cuál es el costo de las prestaciones que brindan? ¿Esos costos son menores, mayores o similares a los referenciales?

6. Se deberán anexar aparte instrucciones específicas para el cálculo de los costos.

(continuación)

C. DIMENSIONES ESTRATÉGICAS			
DIMENSIONES	**VARIABLES/INDICADORES**	**TÉCNICAS/FUENTES**	**PREGUNTAS ORIENTADORAS**
1. Carácter participativo	Existencia de instancias, formales o no, para la participación de los miembros de la comunidad. Tipo de participación (intervención en actividades, en formulación de propuestas, en la programación, en la toma de decisiones). Amplitud de la participación (cuántos).	Documento del proyecto y reprogramaciones. Informes de avance. Informes de visitas de asistencia técnica. Informe pautado. Observación in situ (visitas de evaluación).	¿El estilo de la gestión es participativo? ¿Existen instancias, formales o no, para la participación de los actores comunitarios? ¿La formulación del proyecto se realizó participativamente? ¿Quiénes y cuántos participaron? ¿Los pobladores participan en actividades? ¿Los pobladores participan en las decisiones? ¿Participan en propuestas y demandas? ¿Quiénes y cuántos participan?
2. Carácter integral	Desarrollo de acciones orientadas a los diferentes factores relacionados con el problema. Enfoques inclusivos de la promoción, la prevención y la asistencia. Articulación entre actividades y componentes.	Documento del proyecto y reprogramaciones. Informes de avance. Informes de visitas de asistencia técnica. Informe pautado. Observación *in situ* (visitas evaluativas).	¿Se tienen en cuenta los diversos factores vinculados al problema, o sólo alguno/s? ¿Se desarrollan acciones de prevención, de promoción y de asistencia? ¿Las actividades se desarrollan de forma segmentada o se articulan entre sí?

(continuación)

DIMENSIONES	VARIABLES/INDICADORES	TÉCNICAS/FUENTES	PREGUNTAS ORIENTADORAS
3. Sustentabilidad económico-financiera	Cantidad de personal del proyecto pagado con fondos del programa. Diversificación de fuentes de financiamiento significativas y autofinanciamiento (recursos "genuinos"). Estructura de las fuentes de financiamiento de la OSC. Capacidad para gestión de proyectos.	Entrevistas a los dirigentes. Análisis de actas y cuentas.	¿Qué monto de honorarios de personal del proyecto está pagado con fondos del programa? Además de los fondos para este proyecto, ¿cuentan con otras fuentes de financiamiento? ¿Cuáles? ¿Recogen o recaudan fondos "genuinos"? ¿Cuál es el peso porcentual de cada tipo de fondos? ¿Había experiencias anteriores en gestión de proyectos sociales? ¿Cuáles? ¿Además de éste, tienen otros proyectos en realización?
4. Sustentabilidad social: legitimidad/visibilidad en la comunidad	Grado de conocimiento de los vecinos acerca de la organización y su desempeño. Grado de confianza/adhesión de los vecinos respecto de la organización. Existencia/cantidad de vecinos que realizan acciones voluntarias en la OSC. Capacidad para gestión de proyectos.	Entrevistas a los dirigentes. Talleres con vecinos. Cuestionarios.	¿Cuántos miembros/adherentes tiene la organización? ¿Los miembros de la comunidad conocen la organización? ¿Cuál es el grado de adhesión con que cuenta la organización en el barrio? ¿Hay oponentes? ¿Cuántos? ¿Existen grupos de voluntariado? ¿Cuántos son los miembros? ¿Qué actividades realizan? ¿El grupo del proyecto forma parte de la organización barrial? Si se trata de una OSC "externa" o de apoyo, ¿cómo es el vínculo con la organización barrial y/o con los actores comunitarios?

(continuación)

DIMENSIONES	VARIABLES/INDICADORES	TÉCNICAS/FUENTES	PREGUNTAS ORIENTADORAS
5. Capacidad para el trabajo asociativo con organizaciones y actores diferentes	Acuerdos o convenios, formales o informales, con otras organizaciones (barriales u otras). Tipo de organizaciones o actores con los que se asocian. Tipo de asociación (acciones conjuntas, intercambio de recursos, etc.). Inserción en redes, foros u organizaciones de 2° grado. Identificación/priorización de problemas. Formulación de propuestas de solución. Presentación de demandas y propuestas frente a poderes públicos.	Análisis de actas y/o documentos. Reuniones y/o entrevistas con los dirigentes y otros miembros de la OSC.	¿Tiene articulaciones, formales o no, con otras organizaciones barriales o de otro tipo? ¿Qué tipo de articulaciones? ¿Con qué tipo de organizaciones? ¿Existen para ello convenios o formalizaciones? ¿Forman parte de redes o asociaciones de 2° grado? ¿Han identificado y priorizado los problemas barriales? ¿Han elaborado propuestas para las soluciones? ¿Han gestionado apoyo para sus propuestas o demandas frente a entidades públicas, gubernamentales o no? ¿Cuáles demandas/propuestas? ¿Cuáles entidades? ¿Con qué resultados?

INSTRUMENTO DE VALORACIÓN[1]

Advertencia para el siguiente instrumento

En cada dimensión y en cada variable aparecen en la columna de "Valoraciones" los siguientes casilleros:

1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐ donde

1 = Insatisfactorio
2 = Poco Satisfactorio
3 = Satisfactorio
4 = Muy Satisfactorio

PROYECTO:

A. DIMENSIONES SUSTANTIVAS	
VARIABLES E INDICADORES	**VALORACIONES**
1. Cuidado integral del niño de hasta 5 años	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Cantidad de niños de 2 a 5 años cubiertos	N° de beneficiarios:
2. Proporción de niños adecuadamente estimulados	1. ☐ Menos del 25 % 2. ☐ Entre el 25 % y el 49 % 3. ☐ Entre el 50 % y el 74 % 4. ☐ El 75 % o más
3. Proporción de niños controlados regularmente en el Centro de Salud	1. ☐ Menos del 25 % 2. ☐ Entre el 25 % y el 49 % 3. ☐ Entre el 50 % y el 74 % 4. ☐ El 75 % o más
4. Participación de los padres en actividades del centro de cuidado	1. ☐ Nula 2. ☐ Reducida 3. ☐ Bastante 4. ☐ Amplia

1. Este instrumento es un ejemplo, coherente con la matriz síntesis previa. Se recuerda que este tipo de instrumento permite el volcado de información a una base de datos y que, al ser llenado en varias aplicaciones, con determinada periodicidad, posibilita comparaciones rápidas a lo largo del tiempo de ejecución. Debe ir siempre acompañado de un instructivo y realizarse capacitación en forma previa a su aplicación.

VARIABLES E INDICADORES	VALORACIONES
2. Complementación escolar	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Cantidad de beneficiarios cubiertos	N° de beneficiarios:
2. Rendimiento escolar de los niños que recibieron apoyo en el último año	1. Regular ....% 2. Bueno ....% 3. Muy bueno ....%
3. Proporción de niños beneficiarios que recibieron apoyo y promovieron de grado	1. ☐ Menos del 25 % 2. ☐ Entre el 25 % y el 49 % 3. ☐ Entre el 50 % y el 74 % 4. ☐ El 75 % o más
3. Prevención del embarazo adolescente	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Cantidad de adolescentes asistentes a cursos, charlas, talleres, etc.	N° de adolescentes beneficiarios: Varones: Mujeres:
2. Conocimiento de los adolescentes acerca de métodos de prevención del embarazo	1. ☐ Poco 2. ☐ Mediano 3. ☐ Mucho
3. Predisposición al uso de métodos de prevención del embarazo	1. ☐ Baja 2. ☐ Mediana 3. ☐ Alta
4. Atención de la violencia familiar	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Cantidad de demandas de atención al proyecto	N° de demandas de atención:
2. Proporción de demandas resueltas en relación con las atendidas	Proporción:
3. Calidad de los vínculos familiares	1. ☐ Malos o inexistentes 2. ☐ Regulares 3. ☐ Buenos
4. Existencia de familias con conductas violentas (en el barrio)	1. ☐ Sí, cantidad estimada: 2. ☐ No

VARIABLES E INDICADORES	VALORACIONES
5. Cobertura	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Relación entre beneficiarios según componentes/actividades y meta respectiva	N° Benef. Componente 1 / Meta: N° Benef. Componente 2 / Meta: N° Benef. Componente 3 / Meta: N° Benef. Componente 4 / Meta: TOTAL Benef. / Meta total:
2. Relación entre beneficiarios cubiertos y población objetivo en el área del proyecto	Benefic. totales / Población objetivo:
6. Focalización	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
Proporción de los beneficiarios cubiertos por el proyecto que cumplen con alguno/s de los criterios de vulnerabilidad planteados	Proporción:
7. Progreso en la ejecución del proyecto	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Concordancia entre actividades realizadas y previstas en la programación	1. ☐ No concuerdan 2. ☐ Parcialmente 3. ☐ Concuerdan
2. Cumplimiento de cronogramas	1 ☐ No se cumplieron 2. ☐ Parcialmente 3. ☐ Se cumplieron
3. Cantidad de actividades realizadas, de forma global	1. ☐ Nulas 2. ☐ Escasas 3. ☐ Bastantes 4. ☐ Muchas
4. Equilibrio en el desarrollo de los componentes y actividades	1. ☐ Hay desequilibrio 2. ☐ Regular equilibrio 3. ☐ Buen equilibrio
5. Metodologías de trabajo implementadas	1. ☐ Inadecuadas en general 2. ☐ Adecuadas en algunos casos pero no en otro/s 3. ☐ Adecuadas en general

cont.

VARIABLES E INDICADORES	VALORACIONES
6. Aprendizajes realizados a partir de las experiencias	1. ☐ Ninguno 2. ☐ Alguno/s 3. ☐ Muchos
7. Modificaciones en función de los aprendizajes	1. ☐ Ninguna 2. ☐ Alguna/s 3. ☐ Muchas

8. Resultados y conformidad	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Cambios en las situaciones de los beneficiarios	1. ☐ Empeoró 2. ☐ Sigue igual 3. ☐ Mejoró poco 4. ☐ Mejoró bastante 5. ☐ Mejoró mucho
2. Concordancia entre los resultados obtenidos y los esperados	1. ☐ Baja 2. ☐ Mediana 3. ☐ Alta
3. Conformidad de los beneficiarios	1. ☐ Baja 2. ☐ Mediana 3. ☐ Alta

B. DIMENSIONES DE GERENCIAMIENTO O INSTRUMENTALES	
VARIABLES E INDICADORES	VALORACIONES

1. Estilo de la coordinación	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Perfil profesional del coordinador	1. ☐ No hay coordinador 2. ☐ No profesional 1. ☐ Sin experiencia 2. ☐ Con poca experiencia 3. ☐ Con experiencia suficiente 3. ☐ Profesional 1. ☐ Sin experiencia 2. ☐ Con poca experiencia 3. ☐ Con experiencia suficiente
2. Existencia e índole profesional del equipo técnico	1. ☐ No hay equipo técnico 2. ☐ Hay, no profesional 3. ☐ Hay, profesional 4. ☐ Hay, con profesionales y no profesionales
3. Experiencia en proyectos sociales por parte del equipo técnico en general	1. ☐ No hay equipo técnico 2. ☐ Sin experiencia 3. ☐ Con poca experiencia 4. ☐ Con experiencia suficiente
4. Compromiso de los miembros del equipo técnico con el proyecto	1. ☐ No hay equipo técnico 2. ☐ Bajo 3. ☐ Mediano 4. ☐ Alto
5. Vínculo de la OSC con el equipo técnico	1. ☐ No hay equipo técnico 2. ☐ Malo 3. ☐ Regular 4. ☐ Bueno
6. Modalidad de la toma de decisiones referidas al proyecto	1. ☐ Unipersonal 2. ☐ Acuerdos dentro del equipo 3. ☐ Acuerdos entre el equipo y la OSC 4. ☐ Se incluyen actores comunitarios 5. ☐ Otras modalidades
7. Adecuación de los informes de avance	1. ☐ Inadecuado 2. ☐ Regular 3. ☐ Adecuado

VARIABLES E INDICADORES	VALORACIONES
2. Desarrollo de la comunicación social	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Inclusión de actividades de comunicación social	1. ☐ No 2. ☐ Sí
2. Cumplimiento de normas	1. ☐ No hay comunicación social 2. ☐ Inadecuado 3. ☐ Regular 4. ☐ Adecuado
3. Actividades realizadas	1. ☐ Escasas o ninguna 2. ☐ Bastantes 3. ☐ Muchas
4. Existencia y calidad de los materiales	1. ☐ No se produjeron 2. ☐ Se produjeron, de baja calidad 3. ☐ Se produjeron, de regular calidad 4. ☐ Se produjeron, de buena calidad
5. Grado de llegada a las audiencias	1. ☐ No corresponde 2. ☐ Bajo 3. ☐ Regular 4. ☐ Alto
6. Eficacia en estrategias de convocatoria	1. ☐ Inadecuada 2. ☐ Regular 3. ☐ Adecuada

3. Desarrollo de los procesos de evaluación	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Realización sistemática de actividades de autoevaluación	1. ☐ No se realizan 2. ☐ Sí, eventualmente 3. ☐ Sí, regularmente *cont.*

VARIABLES E INDICADORES	VALORACIONES
2. Participantes	1. ☐ No corresponde 2. ☐ Equipo técnico 3. ☐ Equipo técnico y miembros de la OSC 4. ☐ Se incluyen actores comunitarios 5. ☐ Se incluyen otros actores
3. Identificación de fortalezas/oportunidades y debilidades/ obstáculos	1. ☐ No 2. ☐ Sí
4. Influencia de los resultados evaluativos en decisiones y reprogramación	1. ☐ Poco o nada 2. ☐ Bastante 3. ☐ Mucha
5. Reflejo de las evaluaciones en los informes de avance	1. ☐ Poco o nada 2. ☐ Bastante 3. ☐ Mucho

4. Construcciones	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Inclusión de construcciones	1. ☐ No 2. ☐ Sí
2. Cumplimiento de condiciones previas	1. ☐ No hay construcciones 2. ☐ No se cumplieron 3. ☐ Parcialmente 4. ☐ Se cumplieron
3. Avance en la ejecución de obras	1. ☐ No hay construcciones 2. ☐ No se empezaron 3. ☐ Están atrasadas 4. ☐ Están en tiempo 5. ☐ Están terminadas
4. Adecuación de las obras con el propósito de uso	1. ☐ No hay construcciones 2. ☐ Inadecuada 3. ☐ Regular 4. ☐ Adecuada

VARIABLES E INDICADORES	VALORACIONES
5. Equipamientos	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Inclusión de equipamientos	1. ☐ No 2. ☐ Sí
2. Cumplimiento de normas de compras de equipamientos	1. ☐ No hay equipamientos 2. ☐ No se cumplieron 3. ☐ Parcialmente 4. ☐ Se cumplieron
3. Adecuación con lo programado (en elementos y en tiempos)	1. ☐ No hay equipamientos 2. ☐ Inadecuada 3. ☐ Regular 4. ☐ Adecuada
4. Adecuación de los equipamientos con el propósito de uso	1. ☐ No hay equipamientos 2. ☐ Inadecuada 3. ☐ Regular 4. ☐ Adecuada
6. Administración	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Inclusión de aportes del programa y locales	1. ☐ No 2. ☐ Sí
2. Cumplimiento de normas	1. ☐ No se cumplieron 2. ☐ Parcialmente 3. ☐ Se cumplieron
3. Cumplimiento de fechas	1. ☐ Atrasos = > 1 mes 2. ☐ Regular = 15 días a 1 mes 3. ☐ Puntual = <15 días
4. Monto efectivamente rendido en relación con lo desembolsado hasta la fecha	% rendido sobre desembolsado:
7. Ejecución presupuestaria	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Grado de ejecución global (respecto del monto total presupuestado)	1. ☐ Bajo (hasta 50 %) 2. ☐ Mediano (50 a 75 %) 3. ☐ Alto (más del 75 %) *cont.*

VARIABLES E INDICADORES	VALORACIONES
2. Estructura del gasto según destino	1. ☐ Hasta 20 % en Administración y Gerencia 2. ☐ >20 % en Administración y Gerencia
3. Coherencia del gasto con las actividades previstas	1. ☐ Baja 2. ☐ Mediana 3. ☐ Alta
4. Grado de ejecución total respecto de lo previsto hasta la fecha	1. ☐ Hasta 50 % 2. ☐ Entre 50 % y 75 % 3. ☐ Más de 75 %
5. Grado de ejecución total respecto de lo desembolsado hasta la fecha	1. ☐ Hasta 50 % 2. ☐ Entre 50 % y 75 % 3. ☐ Más de 75 %
6. Equilibrio/cumplimiento en la ejecución según rubros de acuerdo con lo previsto (adjuntar cuadro con detalle)	1. ☐ Inadecuado 2. ☐ Regular 3. ☐ Adecuado
7. Equilibrio/cumplimiento en la ejecución según rubros de acuerdo con lo desembolsado a la fecha (adjuntar cuadro con detalle)	1. ☐ Inadecuado 2. ☐ Regular 3. ☐ Adecuado
8. Costo de las prestaciones	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Costo real de cada prestación	Adjuntar cuadro
2. Adecuación de los costos reales respecto de los costos de referencia	1 . ☐ Baja 2. ☐ Mediana 3. ☐ Alta

C. DIMENSIONES ESTRATÉGICAS	
VARIABLES E INDICADORES	**VALORACIONES**
1. Carácter participativo	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Instancias para participación de la población beneficiaria	1. ☐ No hay 2. ☐ Sí, informales 3. ☐ Sí, formalizadas
2. Tipo de participación (en qué)	1. ☐ No hay 2. ☐ En actividades 3. ☐ En formulación de demandas 4. ☐ En programación y/o evaluación 5. ☐ En la toma de decisiones 6. ☐ Otros
3. Amplitud de la participación (cuántos)	1. ☐ Nula 2. ☐ Reducida 3. ☐ Bastante 4. ☐ Amplia
2. Carácter integral/específico	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Acciones orientadas a los diferentes factores vinculados al/los problema/s	1. ☐ Sólo a algunos 2. ☐ A varios 3. ☐ A muchos
2. Inclusivo de promoción, prevención y asistencia	1. ☐ Sólo promoción/ prevención 2. ☐ Sólo asistencia 3. ☐ Promoción/prevención y asistencia
3. Articulación entre actividades/componentes	1. ☐ No articuladas 2. ☐ Regular 3. ☐ Articuladas

VARIABLES E INDICADORES	VALORACIONES
3. Sustentabilidad económico-financiera	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Honorarios de personal pagado con fondos del programa	1. ☐ > del 50 % 2. ☐ entre 25 % y 50 % 3. ☐ < 25 %
2. Diversificación/Estructura porcentual de las fuentes de financiamiento respecto del total del financiamiento de la OSC	1. % fondos del programa: 2. % fondos prog. nac.: 3. % fondos prog. provinc.: 4. % fondos Arg./organ. filantrópicas externas: 5. % fondos genuinos: 6. % fondos de otras fuentes: aclarar cuáles
3. Capacidad para gestión de proyectos	1. ☐ Escasa 2. ☐ Regular 3. ☐ Suficiente
4. Experiencias previas en proyectos sociales	1. ☐ Ninguna 2. ☐ Alguna/s 3. ☐ Muchas
5. Existencia de otros proyectos sociales en ejecución actual en la OSC	1. ☐ No 2. ☐ Sí, uno o dos 3. ☐ Más de dos
4. Sustentabilidad social	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Grado de conocimiento de los vecinos acerca de la OSC y su desempeño	1. ☐ Bajo 2. ☐ Mediano 3. ☐ Alto
2. Adhesión/confianza de los vecinos respecto de la OSC	1. ☐ Baja 2. ☐ Mediana 3. ☐ Alta
3. Cantidad de vecinos que realizan tareas voluntarias en la OSC y/o en el proyecto	1. ☐ No hay 2. ☐ Hay < 5 personas 3. ☐ Entre 5 y 10 personas 4. ☐ Hay > 10 personas

cont.

VARIABLES E INDICADORES	VALORACIONES
4. Capacidad para formulación de demandas/propuestas frente a poderes públicos	1. ☐ Ninguna 2. ☐ Alguna/s 3. ☐ Muchas
5. Capacidad para identificación/priorización de problemas comunitarios	1. ☐ Ninguna 2. ☐ Alguna/s 3. ☐ Muchas
6. Formulación de propuestas de solución	1. ☐ Ninguna 2. ☐ Alguna/s 3. ☐ Muchas
7. Presentación de propuestas/demandas frente a poderes públicos locales	1. ☐ Ninguna 2. ☐ Alguna/s 3. ☐ Muchas

5. Capacidad para trabajo asociativo	1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐
1. Acuerdos/convenios con otras organizaciones o instituciones	1. ☐ No 2. ☐ Sí, no formales 3. ☐ Sí, formales
2. Tipo de actores/organizaciones intervinientes	1. ☐ No hay 2. ☐ Del propio barrio 3. ☐ De org. barriales vecinas 4. ☐ De áreas gubernamentales 5. ☐ De ONG 6. ☐ Otros
3. Tipo de asociación	1. ☐ No hay 2. ☐ Intercambio de información 3. ☐ Articulación de recursos 4. ☐ Realización de actividades conjuntas 5. ☐ Otros
4. Inserción en redes o foros	1. ☐ No 2. ☐ Sí

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Idáñez, M. J. y Ander-Egg, E. (1994): *Evaluación de servicios y programas sociales*, Buenos Aires, Lumen.

Amezcua Viedma, C. y Jiménez Lara, A. (1996): *Evaluación de programas sociales*, Madrid, Díaz de Santos.

Apel, K.-O. (1985): *La transformación de la filosofía; el a priori de la comunidad de comunicación*, vol. II, Madrid, Taurus.

Balan, J. y otros (1974): *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*, Buenos Aires, Nueva Visión, Cuadernos de Investigación Social.

Banco Interamericano de Desarrollo, Oficina de Evaluación (EVO) (1997): *Evaluación: una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos*, Washington DC.

Beebe, J. (1995): "Basic concepts and techniques of Rapid Appraisal", *Human Organization*, USA, vol. 54, nº 1, págs. 42-50.

Blalock, H. M. (1986): *Estadística social*, México, Fondo de Cultura Económica.

Blejmar, B.; Nirenberg, O. y Perrone, N. (1998): *La juventud y el liderazgo transformador. Conceptos y estrategias en mundos inciertos y turbulentos*, Buenos Aires, OPS/Fundación W. K. Kellogg.

Briones, G. (1991): *Evaluación de programas sociales*, México, Trillas.

Castro, R. y Bronfman, M. (1999): "Problemas no resueltos en la integración de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación social en salud", en *Salud, cambio social y política. Perspectivas desde América Latina*, México, EDAMEX.

Cohen, E. y Franco, R. (1988): *Evaluación de proyectos sociales*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

Cohen, M. y Nagel, E. (1990): *Introducción a la lógica y al método científico*, vols. 1 y 2, Buenos Aires, Amorrortu.

Cohen, E.; Vinocur, P.; Brawerman, J. y otros (1990): *Evaluación de un programa de alimentación escolar: el caso argentino*, Washington DC, OPS.

Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.

Copi, I. N. (1966): *Introducción a la lógica*, Buenos Aires, EUDEBA.

Corominas, J. y Pascual, J. A. (1991): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Madrid, Gedisa.

Cuenya, B.; Natalicchio, M. y otros (1992): *Evaluación de proyectos. Hábitat popular y desarrollo social*, CEUR-GADIS, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Chalmers, A. F. (1984): *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Barcelona, Siglo XXI.

Chambers, R. (1992): *Rapid Assessment Procedures – Qualitative Methodologies for Planning an Evaluation of Health Related Programmes*, Boston, INFDC.

Demo, P. (1986): *Evaluación cualitativa: un ensayo introductorio*, Brasilia, Instituto de Planeamiento Económico y Social (IPEA).

Denzin, N. R. y Lincoln, Y. S. (comps.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications.

Dirección de Proyectos y Programación de Inversiones (1994): *Eficiencia y redistribución del ingreso como criterios de valor en la evaluación de proyectos*, Santiago de Chile, ILPES.

Donabedian, A. (1990): "Garantía y monitoría de calidad de la atención médica: un texto introductorio", en *Perspectivas en Salud Pública*, n° 10, México, Instituto Nacional de Salud Pública.

Fairchild, A (1976): *Diccionario de Ciencias Sociales*, vol. 1, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.

Feyerabend, P. K. (1984): *Contra el método*, Buenos Aires, Orbis.

Forni, F. (s./f.): *Formulación y evaluación de proyectos de acción social*, documento de apoyo n° 1805, seminario-taller sobre Planificación Participativa, Buenos Aires, Consejo Federal de Inversiones.

Gadamer, H.-G. (1996): *Verdad y método*, vols. I y II, Salamanca, Sígueme.

Galtung, J. (1966): *Teoría y métodos de la investigación social*, Buenos Aires, EUDEBA.

Giddens, A. (1997): *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Buenos Aires, Amorrortu.

Goode, W. J. y Hatt, P. K. (1969): *Métodos de investigación social*, México, Trillas.

Greene, J. (1994): "Qualitative Program Evaluation, Practice and Promise", en Denzin, N. y Lincoln, S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications.

Habermas, J. (1982): *Conocimiento e interés*, Buenos Aires, Taurus.

—— (1990): *Teoría de la Acción Comunicativa, vol. II. Crítica de la razón funcionalista*, Buenos Aires, Taurus.

Hamilton Smith, E. (1981): "La estrategia y la metodología de la evaluación en programas de desarrollo social", en *Planificación social en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, ILPES/UNICEF.

Hempel, C. G. (1988): *La explicación científica. Estudios sobre la filosofía de la ciencia*, Barcelona, Paidós.

Krishnamurti (1998): *Hacia la libertad total*, Buenos Aires, Errepar.

Kuhn, T. (1970): *The structure of scientific revolutions*, Chicago, Chicago University Press.

Martínez Miguelez, M. (1993): *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*, Barcelona, Gedisa.

Mathus, C. (1987): *Adiós Señor presidente*, Caracas, Pomaire.

Max-Neef, M. (1986): *Desarrollo a escala humana*, Uppsala, CEPAUR, Fundación Dag Hammarrskjöld.

Moreno, E. M.; Nirenberg, O.; Perrone, N. A. y colaboradores (1993): "Desarrollo de un modelo evaluativo para sistemas locales de salud", informe final del proyecto apoyado financieramente por el International Development Research Center-CIID/IDRC-Ottawa, Canadá, Buenos Aires, *Cuaderno de CEADEL*, n° 20.

Moreno, E. M. y colaboradores (1997): *Calidad de la atención primaria: aporte metodológico para su evaluación*, S. M. de Tucumán, Proyecto UNI-Tucumán y Cátedra de Salud Pública de la Facultad de Medicina, UNT.

Morin, E. (1985): *O problema epistemológico da complexidade*, Lisboa, Publicações Europa-América.

Moroney, M. J. (1965): *Hechos y estadísticas*, Buenos Aires, EUDEBA.

Moser, C. A. y Kalton, G. (1972): *Survey Methods in Social Investigation*, Londres, Heineman Educational Books.

Narayan Parker, D. (1990): *Participatory Evaluation: Tools for Managing Change in Water and Sanitation*, Nueva York, UNDP/World Bank/UNICEF/WHO.

Nirenberg, O. (1991): "Notas sobre planificación participativa en proyectos sociales", presentado en la Reunión de Proyectos Kellogg de la Argentina, Paraguay y Uruguay, Buenos Aires, *Cuaderno de CEADEL*, n° 15.

—— (1996): *Modelo evaluativo para los proyectos del ProAme*, Buenos Aires, documento interno del ProAme, SDS/BID.

Nirenberg, O. y Perrone, N. A. (1993): *Evaluación para el cambio*, Washington DC, Organización Panamericana de la Salud, Serie HSS/SILOS, n° 24.

—— (1995): *Términos de referencia para la evaluación ex post del PROMIN*, documento interno del PROMIN, Buenos Aires, Ministerio de Salud y BIRF.

—— (1996a): "La evaluación", Buenos Aires, *Cuaderno de CEADEL*, n° 30.

—— (1996b): "Formulación de proyectos", Buenos Aires, *Cuaderno de CEADEL*, n° 31.

Nirenberg, O.; Perrone, N. A. y colaboradores (1995): *Evaluación del cluster de proyectos UNI. Aspectos conceptuales y metodológicos, resultados*, San Pablo, documento interno de la Fundación W. K. Kellogg, presentado al Congreso de la Sociedad Americana de Evaluación, Vancouver.

Nirenberg, O.; Perrone, N. y Tancredi, F. (1999): "La evaluación como herramienta estratégica y como proceso", en *La educación de los profesionales de la salud en Latinoamérica*, tomo I, Buenos Aires, Lugar.

ONU (1984), Grupo de Trabajo sobre desarrollo rural del Comité Administrativo de Coordinación: *Seguimiento y Evaluación. Pautas básicas para el desarrollo rural*, Roma.

Organización Panamericana de la Salud y Fundación W. K. Kellogg (12 al 23 de enero de 1998): *Documento resumen de la Reunión de expertos en Desarrollo Educativo para la Salud de los Adolescentes*, Washington DC.

Organización Panamericana de la Salud, Programa de Salud Integral del Adolescente, División de Promoción y Protección en Salud, Programa de Salud Familiar y Población, (1998): *Monitoring and Evalution for Youth Programs*, FOCUS M&E Guide, documento preliminar de circulación restringida, Washington DC.

Organización Panamericana de la Salud y Fundación W. K. Kellogg, Programa de Salud Integral del Adolescente, División de Promoción y Protección en Salud, Programa de Salud Familiar y Población (s./f.): *Preguntas prácticas e instrumentos de evaluación*, documento preliminar.

Palumbo, D. J. (comps) (1987): *The Politics of Program Evaluation*, Thousand Oaks, Sage Publications.

Paris Spink, M. J. (1999): "Investigación cualitativa en salud: superando los horrores metodológicos", en *Salud, cambio social y política, perspectivas desde América Latina*, México, EDAMEX.

Patton, M. Q. (1987): *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Thousand Oaks, Sage Publications.
—— (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2ª ed.
Pedersen, D. (1992): "El dilema de lo cuantitativo y lo cualitativo: de las encuestas a los métodos rápidos de investigación en salud", en F. Lolas Stepke y col., *Ciencias sociales y medicina. Perspectivas latinoamericanas*, Santiago de Chile, Ed. Universitaria.
Perrone, N. y Nirenberg, O. (1995): *Manual de Programación Operativa para Sistemas Locales de Salud* (incluye un capítulo específico sobre evaluación), Washington DC, Serie Paltex de la Organización Panamericana de la Salud.
Pineault, R. y Daveluy, C. (1987): *La planificación sanitaria. Conceptos, métodos, estrategias*, Barcelona, Masson.
Platón (1984): *Apología de Sócrates*, Buenos Aires, EUDEBA.
Porzcecanski, T. (comp.) (1988): *La investigación social cualitativa: bases teóricas y metodológicas*, Montevideo, fichas de capacitación del CLAEH, nº 67 y 68.
Real Academia Española (1992): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
Robirosa, M. (1986): "Métodos y técnicas de evaluación de proyectos de acción social: su uso en América Latina y el Caribe", en UNESCO, *Evaluación de Proyectos en América Latina*, Colección de Estudios Socio-Económicos, nº 10.
Rossi, P. H. y Freeman H. E. (1985): *Evaluation. A Systemic Approach*, Thousand Oaks, Sage Publications, 3ª ed.
Ruiz, V. y Giraldez, R. (1997): "Evaluando por productos. Decisiones y acciones en la búsqueda de un programa social más eficiente", en *La eficiencia del gasto social*, Buenos Aires, Mecanografex, Premio anual ADEBA.
Saltalamachia, H. R. (1992): *La historia de vida*, Puerto Rico, CIJUP.
Sanders, J. R. (1994): *The Program Evaluation Standards*, Thousand Oaks, Sage Publications, 3ª ed.

Save the Children (1994): *Guía de monitoreo y evaluación*, Reino Unido.
Scriven, M. (1967): "The methodology of Evaluation", en *Perspectives on Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally.
Schmitz, C.; Henry, R. y Perlstadt, H. (1997): *View from de balcony: Observations on Programming from Three Cluster Evaluations for the WKKF*, mimeo.
Schnitman, D. F. (comp.) (1995): *Nuevos paradigmas. Cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
Segone, M. (1998): *Evaluación democrática*, documento de trabajo nº 3, Bogotá, UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
Selltiz, C.; Jahoda, M.; Deutsch, M. y Cook, S. W. (1965): *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid, Rialp.
Sierra Bravo, R. (1982): *Técnicas de investigación social, teoría y ejercicios*, Madrid, Paraninfo.
Stuffelbeam, D. L. y Shinkfield, A. (1989): *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós.
Suchman, E. (1967): *Evaluative Research*, Nueva York, Russell Sage Foundation.
Sulbrandt, J. (1989): "Evaluación de políticas y programas sociales masivos en el sector público", en Kliksberg, B. (comp.), *¿Cómo enfrentar la pobreza?*, Buenos Aires, CLAD/PNUD/Grupo Editor Latinoamericano.
—— (1994): "La evaluación de los programas sociales: una perspectiva crítica de los modelos usuales", en Kliksberg, B. (comp.), *Pobreza, un tema impostergable, nuevas respuestas a nivel mundial*, México, Fondo de Cultura Económica.
Sztompka, P. (1993): *Sociología del cambio social*, Madrid, Alianza.
Taylor, S. y Bogdan, J. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.
UNICEF, Oficina de Evaluación (1992): *Guía de UNICEF para monitoreo y evaluación. ¿Marcando una diferencia?*, Nueva York, UNICEF.

UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe (1990): *Guía metodológica para la evaluación de proyectos de atención a menores en circunstancias especialmente difíciles (Niños trabajadores y de la calle)*, Bogotá, Gente Nueva.

Vattimo, G. y Rovatti, P. A. (eds.) (1995): *El pensamiento débil*, Madrid, Cátedra.

Villoro, L. (1996): *Creer, saber, conocer*, México, Siglo XXI, 9ª ed.

Weiss, C. H. (1990): *Investigación evaluativa*, México, Trillas.

Wheatley, M. J. (1994): *El liderazgo y la nueva ciencia*, Buenos Aires, Granica.

Wildavsky, A. (1972): *Evaluation as an Organizational Problem*, Londres, Centre for Environmental Studies, Working Paper, nº 13.

Worthen, B. R.; Sanders, J. R. y Fitzpatrick, J. L. (1997): *Program Evaluation, Alternative Approaches and Practical Guidelines*, Nueva York, Longman, 2ª ed.

Worthen, B. R. y Schmitz, C. C. (1997): *Conceptual Challenges Confronting Cluster Evaluation*, Thousand Oaks, Sage Publications.

Zeisel, H. (1962): *Dígalo con números*, México, Fondo de Cultura Económica.

Zetterberg, H. (1965): *Teoría y verificación en sociología*, Buenos Aires, Nueva Visión.